

عدد
خاص



يناير

١٩٩٦

العدد

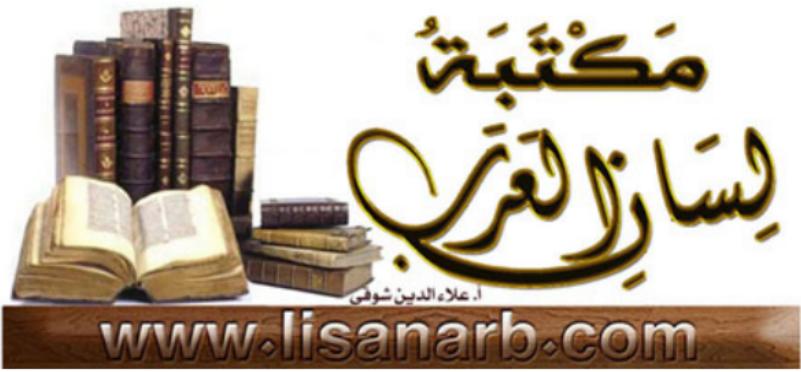
١٢٥



أزمة الفكر التربوي في مصر

[د. حسين كامل بهاء الدين - د. حامد عمار - د. مراد وهبة
د. شبل بدران - د. كمال نجيب - د. حسن البيلاوي
د. محمود أبو زيد - د. أسماء غيث - د. محمد أبو الإسعاد]

مختارات من شعر دهشاتوف



أ. علاء الدين شوقي

www.lisanarb.com

أدب ونقد

أشرف على هذا العدد:
د. شبل بدران

مجلة الثقافة الوطنية الديمقراطية
شهرية يصدرها حزب التجمع الوطني
التقدمي الودادى - يناير ١٩٩٦

رئيس مجلس الإدارة: لطفى واكد
رئيس التحرير: فريدة النشاش
مدير التحرير: حلمى سالم
سكرتيرا التحرير: مجدى حسنين
إيمان مرسال

مجلس التحرير: إبراهيم أصلان / صلاح
السروى / كمال رمزى / ماجد يوسف

المس ت شارون:
د. الطاهر مكى - د. أمينة رشيد /
صلاح عيسى / د. عبد العظيم أنبيس / د. طيبة الزيات /
ملك عبده العزيز

شارك فى هيئه المستشارين:
د. عباس بدالمحسن طه بدر

شارك فى مجلس التحرير:
محمد روميتش

أدب ونقد

التصريم الأساسى للغلاف للفنان:
محمد بن الدين البشاد

لوحة الغلاف : للفنان الكبير
محمد بن الدين البشاد
رسوم الداخلية للفنان:

الأردنى : محمد العمامرى
البر وتريريات الداخلية :
للفنان جودة خليفة
الإخراج الفنى : حسين البطراوى

أعمال الصف والتوضيب الفنى
مؤسسة آهالى :
سهام العقاد / عزة عز الدين / منى عبدالراضى
الراسلات : مجلة أدب ونقد / ٢٣ شارع
الآهالى - الخالق ثروت
« الآهالى » القاهرة / ت ٢٩٢٢٢٦ / فاكس
٣٩٠٤١٢

الاشتراكات (لمدة عام) ١٨ جثيها / البلاد العربية
٧٥ دولاراً للفرد / ٥٠ / للمؤسسات / أوروبا وأمريكا
١٥ دولاراً باسم الآهالى - مجلة أدب ونقد

■ الأعمال الواردة إلى المجلة لا ترد
ل أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر

المحتويات

- أول الكتابة/ المحررة	٥
- افتتاحية ثانية/ التعليم أمن قومي؟	٦
١١.....د. شبل بدران	
ملف: أزمة الفكر التربوي في مصر	
١٣.....-	
- العلم: هدفاً ووسيلة للتغيير	١٤
١٤.....د. حامد عمار	
- ملاك الحقيقة المطلقة	١٨
١٨.....د. مراد وهبة	
- الجامعات وتحديات العصر	٢١
٢١.....د. حسين كامل بهاء الدين	
- تابع ومتابع وبينهما التلاميذ	٢٣
٢٣.....د. شبل بدران	
- رجال الأعمال وجيشهم لا حتياطى	٥٤
٥٤.....د. حسن البيلاوى	
- التعليم بطريقة البنك	٩١
٩١.....د. كمال نجيب	
- ذهنية التحرير وذهنية التحرير	١١١
١١١.....د. محمود أبو زيد	
- الإبداع وتعلم اللغات	١٢٢
١٢٢.....د. أسماء غيث	
- بن باز: هل نحن جمِيعاً كفار؟	١٣٠
١٣٠.....د. محمد أبو الإسعاد	

نص:

ليت الأيام كلها جمعة... محمود أحمد على ١٤٢

الديوان الصغير

مختارات من رسول حمزاتوف

١٤٥ اختيار وتقديم : طلعت الشايب

الحياة الثقافية

- منمنمات مسرحية: أرض ١٩٩٥ وزهورها مايسة زكي ١٦٢
- نوبل شيموس هيئي: ١ - القلم الرايسي ترجمة أحمد فاروق ١٧٠
- ٢ - كان ثمة قلب بأسياخ غادة نبيل ١٧٤
- رسالة موسكو : صباح الخير يا مكسيم جوركى أشرف الصباغ ١٨٧
- رسالة الكويت: معجم للشعراء طموم وناقص فريدة النقاش ١٩٢
- رسالة الأردن: مني السعودية: الثقب أنف الحجر محمد العامري ١٩٧
- الكتابة على الحائط بعنف د. سمية رمضان ٢٠٠
- الصب فى المتنfi: تحويل الواقع إلى سرد مسعود شومان ٢٠٥
- نبض الشارع الثقافى إمام حامد ٢١٠
- كلام مثقفين: ما الذى ينقص العريان؟ صلاح عيسى ٢١٦

مرة أخرى نقدم لكم عدداً خاصاً كان حلماً يراودنا منذ زمن طويلاً عن الفكر التربوي في مصر، كنا قد حللنا أن يكون هذا العدد بداية لحوار متصل حول أوضاع المدارس والجامعات وطرق تدريس الأدب ونوصوه والرسائل العلمية: مناهجها ومستواها، بعدها أو قريباً من الموجة الثالثة للثورة العلمية التكنولوجية باعتبار ذلك كله هو أساس الثقافة التي طالما أخذناها في الأدب والشعر والسينما والمسرح. وبأيّ ترتيب هذا العدد وقد ضج الناس بالشكوى من التغييرات المتضاربة والعشوائية في النظم والمناهج فاجتمع غير راض، واستثناء فئة قليلة تملك الشروء والسلطة، وتتوفر لأنبائها كل الإمكانيات سواء في مصر أو في الخارج لكي يتلقوا أفضل تعليم يمكنهم من الذهاب إلى الحد الأقصى الذي تحملهم طاقاتهم وطموحاتهم إليه، وذلك في مجتمع يمتاز "بتراكيبة" اجتماعية قاسية وظالمه بشكل تعليم الفقراء خطراً عليها، بعد أن أدت هذه التراكيبة إلى نظام تعليمي يمنع الطلاب من أن يتعلموا دون أن يمنعهم من دخول المدرسة كما يقول الدكتور شبل بدران" الذي تفضل مشكوراً بالتطهير لهذا العدد.

وفي كلمته الافتتاحية للموسم الثقافي لجامعة القاهرة والتي ينشرها في عددها هذا يعبر الدكتور حسين كامل بهذه الدين وزير التعليم عن إدراك عميق لضرورة التغيير. وهو يطرح قضايا القرن القادم داعياً لجامعة تساعد الطلاب على اكتشاف أنفسهم.

وسوف يبقى هناك سؤال موجه للوزير بحكم موقعه وهو سؤال يحتاج للإجابة، هل يا ترى يمكن أن تنهض الجامعة بهذا الدور دون ضمان حرية العمل السياسي وإعادة النظر في اللائحة التي تحكم العمل الطلابي فقد أدت اللائحة المطبقة الآن جنباً إلى جنب محاصرة الحريات في الجامعة - وفي المجتمع - إلى نمو الجماعات المتطرفة والمعصبة وتزايد نفوذها والعجز المتواصل عن مواصلتها، وحين واجهتها السلطة بقرارات إدارية مثل قرار تعيين العمداء بدلاً من انتخابهم ازداد التوتر

ويدعون الدكتور حامد عمار شيخ التربويين - إلى نقل الثقل في العملية التعليمية من مجرد التركيز على الذاكرة إلى التفكير، ومن

أدب ونقد

التقبل إلى التخييل، ومن التسليم إلى الحوار فنحن "في حاجة إلى تعليم مغاير، ومنظومة إجتماعية مغايرة".

ويتفق شيخ التربويين مع الدكتور مراد وهبه الذي يدعو للتخلص من التعليم بالذكر واعتماد التعليم بالإبداع الذي يوظف التذكر. والإبداع في منظومة وهبه هو العنصر الرابع من المنظومة العالمية الجديدة التي تضم الكونية والكونية والاعتماد المتبادل.

ـ وإذا كنا نتفق مع وهبه في أن الاعتماد المتبادل ليس حقيقة فقط بل ضرورة في عالم تحول إلى قرية واحدة كما يقال، فإن مثل هذا الاعتماد لا بد أن ينبع على العدل في توزيع ثروة الكوكب التي لا تمثل في المواد الخام فقط، وإنما أيضاً في تتابع الثورة العلمية التكنولوجية، ولا شك أن هذا العدل المرجو لا بد أن يرتبط بمثل عليا جديدة تتجاوز الرأسمالية التي تحكم العالم وتديره لتصنع الإنسانية على عتبه عالم جديد رأيته الاشتراكية.

وتبين لنا مجلد الإسهامات كيف أن المجتمع الظبي القائم على الاستغلال والقهقر يخلق مدرسة تعيد إنتاج نظام الاستغلال والقهقر «لتتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعي والظبي المحدد سلفاً، ذكراً كان أم أنثى، غنياً أم فقيراً، عاطلاً أم عاملاً..» وبينما يكرس المجتمع الظبي عادة أسطورة مؤداها أن الفقراء هم مسئولون عن فقرهم، وفي ميدان التعليم فإنهم حين يخرجون مبكراً من التعليم يكون السبب هو قدرتهم المنخفضة، فقد أثبت العلم منذ زمن بعيد أن القدرات والاستعدادات هي ذات طبيعة اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى وأن ما يحد من قدرات الفقراء واستعداداتهم بل ويدمرهم إلى جانب الفقر عوانق ومؤسسات إيديولوجية. لذلك يرى د. كمال نجيب أن «العقل التربوي المصري في أزمة، وأن هناك حاجة لنظرية علمية يسترشد بها التعليم في أهدافه وسياساته، ويخلص «من المجموعة الفكرية والشعور بالنقض إزاء الآخر - الأجنبي طبعاً - وأفكاره ونظرياته..»

وببدو مفهوم الأجنبي هنا ملتبساً، بل مراوغًا، فالتفكير الأجنبي ليس شيئاً واحداً، بل إن أسس المدرسة النقدية في التربية قد نبتت في تربة

أجنبية، بهذا المعنى الذي يؤكد أن محاولة تجنيس الفكر هي دائمة محفوفة بمخاطر الانزلاق في الثنائية المثالية حول الجوهر الصافي للأنا أو للآخر، ولعلنا ونحن بصدّ التربية سوف نجد في مواجهة المدرسة النقدية ذات التوجهات الشعبية الوطنية آخر محلًا يتمثل في كل من الفكر البراجماتي والفكر الديني وهما يمارسان نفوذاً واسعاً في هذا الميدان لا فحسب على صعيد الأفكار وإنما على صعيد الممارسة، وفي كل الحالات فإن الممارسة هي معيار الحقيقة، تلك الممارسة التي تجعل من الفكرة - أيًا كان مصدرها - برنامج عمل يجري اختبار صحتها وجدارتها فيه.

ويقدم لنا الدكتور حسن حسين البلاوى رؤية تحليلية انتقادية شاملة للأيديولوجية في سياسة التعليم الفنى في مصر والدول النامية، ويوضح لنا كيف أن التعليم المهني الفنى هو تعليم مغلق يكرس الطبقية ويلحق أدنى الأضرار بالتنمية الثقافية.

وتزداد هذه الظاهرة حدة مع تقدم التكنولوجيا الحديثة - مابعد الصناعة - «وقد وسعت من مجال العمل الماهر داخل مراكز الإنتاج. وفتح الجامعات يحد من قدرة رجال الأعمال في الحصول على الشباب في هذا السن».

«كذلك فإن هؤلاء المتعلمين مهنياً يشكلون جيش العمل الاحتياطي الذي يقوم في ظل البطالة بوظيفة الحد من ارتفاع الأجور وضبطها في مستويات محددة..»

وبين الباحث كيف أن موجة «المحافظة الجديدة الفكرية التي نظرت للفهوم الخاصة على الصعيد الاقتصادي والسياسي بقيادة "باتشر" وريجان" وـ"كول" قد تميزت ببعدها التربوي بتركيزه على التعليم المهني، وهو المشروع الذي سانده البنك الدولى واليونسكو وقاومته النقابات العمالية، وكيف أن هذا المشروع فى حين يهدف إلى التأكيد على عدم التخلص عن الشباب فهو فى نفس الوقت يتخلص عن الالتزام بتشغيلهم ، وإذا كان المشروع يهدف إلى تنمية الروح الفردية ، فالروح الفردية هنا تعنى ترك الشباب يواجه مصيره ..» فالفقراء كما تؤكد كل الأيديولوجيات الطبقية - مسئولون عن فقرهم، بل إن عليهم

أدب ونقد

أن يتقبلوا هذا الفقر ويرضوا عنه عن طريق "ترويضهم" بالتعليم والثقافة وهم يعيذان إنتاج الواقع الاجتماعي الاقتصادي بدهاءً و咪كازنات مخفية.

وبين لنا الباحث كيف تتوفر أيديولوجية التعليم المهني والفنى على الشرطين الرئيسيين للإنقاذ، أي أنها على درجة كبيرة من التماس克 المنطقى الصورى، وأن مكوناتها الفكرية قادرة على تحريك أساطير واقعية يلتقط حولها عدد كبير من الناس...»

وقد أفضى الدكتور عبد العظيم أنيس فى كتابه الجديد عن «التعليم فى زمن الانفتاح» فى بيان الجوانب المختلفة لفلسفه وتطبيقات التعليم الفنى والمهنى فى مصر، وسوف نعرض الكتاب ونقاشه فى عدد قادم.

ويقاد الباحثون فى ملفنا هذا أن يتلقوا جميعاً على أننا فى حاجة إلى تغيير جذرى شامل، إذ لا يمكن إصلاح التعليم دون إصلاح المجتمع كله، كذلك فإن الإصلاح الجذرى لأمور التربية - على حد تعبير الدكتور شبل بدران - مرهون بقوة الكفاح الشعوبى والوطنى فى كل الميادين.

ويقدم لنا الدكتور محمد أبو الإسعاد فى هذا العدد الحلقة الأولى من سلسلة سوف يكتبها لنا عن دعوة الإسلام السعودى مبيناً كيف أن أشهر هؤلاء الدعاة "الإمام عبد العزيز بن باز" الذى يقسم - بعد مسيرة أربعة قرون من التقدم العلمى الإنسانى - أن الأرض هي الثابتة والشمس تدور حولها.

والقراءة الثانية لأسماء المؤسسين لرابطة العالم الإسلامي، واسترجاع نوعية إسهاماتهم من متولى الشعراوى فى مصر إلى بن باز فى السعودية تفضح لنا طبيعة الدور المحافظ والمعادى للعقل باسم الإسلام، وتحت شعار التصدى للأيديولوجيات التى تتعارض مع الإسلام وليس مناقشتها أو التحاوار معها أو انتقادها بل نفيها وتکفيرها.. وصولاً إلى محاصرة مفكر وأستاذ جامعى هو الدكتور

"نصر حامد أبو زيد" بادعاء ارتداه ثم إبعاده - واقعياً عن الجامعة، وكأن الجانب المعتم في الثقافة العربية الإسلامية يعاود الظهور - بقوة - ليذكرنا بحرق كتب ابن رشد ونفيه.

ونقدم في هذا العدد أيضاً باباً جديداً هو "منمنمات مسرحية" تكتبه لنا الناقدة "مايسة زكي" التي تحول عشقها للمسرح إلى دراسة جادة أضفت عليها العشق وروحه الخلاقية ليصبح النقد شعراً ورسالة في آن. ومن حسن حظ "أدب ونقد" أن الباب الجديد يبدأ مع واحد من أفضل نصوص المسرح العربي الذي لم ينفع إلا تراجيديات قليلة، «أرض لا تنبت الزهور» لمحمود دياب واحدة من أعظمها يحثنا عن «الإنسان المكن خلف الملك الزائف» كما تقول مايسة التي تقرأ في كل مفردات العرض قدرتها على الحفر في النص واستكشاف آفاقه وإضاعة رسالته إذ: «يتحول المشهد الرومانسي الجارف الذي يجمع الزباء وعمرو إلى مشهد فاضح لأيديولوجيا حكم الفرد الذي يسجن نفسه في صور ومتطلبات لاعلاقة للشعب بها».

فأهلًا بمايسة قلماً محبها ومحبوا في أسرة تحرير "أدب ونقد".
أما "الديوان الصغير" من اختيار وتقدير الأديب طلعت الشايب للشاعر "الداعستانى السوفيتى" رسول حمزا توف" فيأتى في وقته تماماً، إذ أن المثل العليا للإشتراكية التي أهمت هذا الشاعر العظيم، وجعلت إبداعه توحيداً عبقرياً للفكرة القومية في أعلى حالاتها تقدمية مع الفكرة الأبية التي تؤمن بالإنسان الواحد - المتعدد - إن هذه المثل العليا قد حققت انتصاراً ولو محدوداً في انتخابات الرئاسة في بولندا التي كان التحول فيها قد دق أول مسمار في نعش التجربة الاشتراكية الأولى في العالم وأدى إلى انهيارها، وفي الانتخابات التشريعية في روسيا حيث تقدم الحزب الشيوعي كل الصفوف، ولعل هذا التحول أن يكون إيذانا بالخروج - باشكال ورؤى جديدة - من المرحلة التي وصفها حمزا توف إذ يقول:
«نحن نعيش مرحلة وحشية تحالف فيها السلطة مع رجال الأعمال

والبنوك ولا شئ عدا ذلك..»

ففي خضم الجملة الغوغائية على المثل العليا الاشتراكية وكل ما حققته تجربتها الأولى لصالح الانسان الكادح - رغم أخطائها التي طالما انتقدتها - يرفض حمزا توف «أن يكون الغرب "الرأسمالية" مقياسا ثقافيا يلي علينا شرط علم الجمال وعلم الأخلاق...»
وعن اللغة القومية كوعاء للروح ووقود للذاكرة والهوية يقول حمزا توف:

«إن من عنده لغة بوسعي أن بيني بيها ويحرث حقولا ويصنع سيفا أو مزمارا يعزف عليه».»

والتزاما بالروح الأممية التي تناصر الشعوب المكافحة من أجل حريتها يعني حمزا توف لفلسطين.

وتؤكد لنا رسالة موسكوف عن عودة "مكسيم جوركى" للمسرح، مasicic أن أشرت إليه من روح جديدة ترد الاعتبار لكل المثل الإنسانية العليا التي تطلعت إليها الاشتراكية ، فجوركى فنان ضد ثقافة الاستهلاك السفيف والتحلل والفردية العدمية، إنه كاتب ملتزم «ضد الفن الفاسد والمنحط، ضد الأيديولوجيا المتحجرة، ضد التعامل ببساطة وضيق أفق مع الأدب..»

وقد حكت لي عازفة البيانو المشقة المصرية حنان شهدى عطية المتزوجة من روسي تجربتها وما عاشته مع أسرتها الصغيرة هناك، وكيف أن العازفين ورافقى الباليد وممثلى المسرح يتعرضون للتوجيع بعد أن كانت الاشتراكية قد وضعتهم فى أعلى مكان حيث الثقافة الرفيعة للشعب كله، وما أساسه مشهد راقصات فرق الباليد الروسيات وهن يتوزعن على كباريهات شارع الهرم فى مصر بعد أن انهار البناء الثقافى الضخم فى بلادهم ضمن الانهيار الأعظم.

فهل يا ترى يحمل لنا العام الجديد أملا جديدا وأفقا جديدا للبشرية كلها؟ يقول لنا خبرة الواقع لا بد أن نكافح من أجل هذا الأمل.. وحتى حين يشتد الظلم يبقى هناك ضوء صغير لا بد أن نتجه صوبه:

«فاحمل معك أغذتك، فعملها ليس بالثقيل..»

وكل عام وأنتم بخير.

التعليم : أمن قومي

منذ أخفق التعليم في تحقيق المساواة ورفع مستوى الدخل الفردي وإزالة الفقر وتحقيق التنمية المستقلة لبلدان العالم الثالث عقب الاستقلال السياسي الذي تم في مطلع الخمسينيات وسهام النقد تشتّد حول التعليم وأفانات التربية السائدة ليس فقط في البلدان الفقيرة بل أيضاً في البلدان الغنية والمتقدمة صناعياً. ولقد تبلورت حركة النقد تلك في العديد من الاتجاهات والسيارات الفكرية التي سادت أوروبا في مطلع السبعينيات وللآن.

كان لابد في بلدان العالم الثالث ومنها مصر أن تبلور تلك الحركة في اتجاه نقد راديكيالي أخذ يتعامل مع التعليم وأفانات التربية السائدة ، ليس بوصفها عملاً فنياً بحثاً، بل باعتبارها عملاً سياسياً في المقام الأول.

ولقد تحبس ذلك الاتجاه في الفكر التربوي المصري منذ مطلع الشمائلينيات في حركة تربية جادة ورصينة أخذت على عاتقها محاولة كشف النقاط بين بنية النظام التعليمي وبنية النظام السياسي. ومن هنا فإن توجهات السياسة التعليمية الجديدة في مصر، والتي اعتبرت التعليم قضية أمن قومي تعد توجهات وطنية أصيلة، حيث تنظر إلى التعليم نظرة شاملة واضعة في اعتبارها المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية الحاصلة في المجتمع المصري في السبعينيات.

فالتعليم والتربية لم يعد ينظر إليهما بوصفهما عملاً تربوياً صرفاً، ولكن ينظر إليهما بوصفهما ممارسة وطنية في شأن يهم الوطن كله. وأصبح التعليم وأفانات التربية السائدة في المجتمع المصري قضية صراع اجتماعية وسياسى بين قوى التقدم وقوى التخلف، وأصبح معيار الانحياز إلى غالبية المواطنين ولا سيما الكادحين والفقراً مقاييساً على توجهات السياسة التعليمية: هل

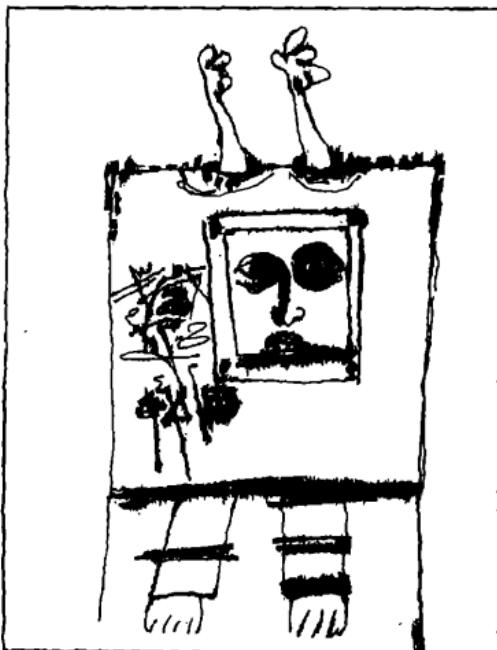
هي تسعى إلى تحقيق مصالح الفالبية أم مصالح القلة؟ من هنا فإن موضوعات هذا الملف - العدد الخاص - من "أدب ونقد" يعد برهانا عمليا على التعامل مع التعليم والتربية بوصفهما مكونا رئيسيا من مكونات الثقافة الوطنية، وأننا لا يمكن لنا أن ننظر إلى الثقافة الوطنية بعيدا عن وضع التعليم وأمامات التربية في موقعها الصحيح من العمل الثقافي في المجتمع. فإذا كانت "أدب ونقد" مجلة تسعى - ضمن ماتسعى إلى تكريس مفاهيم الثقافة الوطنية وقيمها، ومحاولة تسييدها في وجدان الأمة، فإن اهتمامها بالمسألة التربوية يصبح اهتماما أصيلا وجوهريا ، لا سيما أن ذلك يتم في واقع مأزوم وفي فكر تربوي غير قادر على التعامل مع مستجدات العصر أو حتى الدخول في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية بكل أبعادها المعرفية.

وهذا العدد ليس القول الفصل في المسألة التربوية، ولكن هنا وجهات نظر وآراء مغایرة، وأدب ونقد" تفتح صفحاتها بكل الحب لتلك الآراء والاجتهادات التي يمكن أن تصلها. إن "أدب ونقد" سوف تسعد بالأراء الأخرى التي تصل إليها، وستنشرها في أغدادها التالية. لقد حاولنا جاهدين أن نحرك المياه الآسنة وأن نشير القضية لكي تتحاور وتنتاشق حولها بروح وطنية تسعى إلى تحقيق أكبر نفع لأبناء هذا الوطن وتوفير نوع من التعليم والتربية يساعد أبناءنا على التفكير العلمي والنقدى، وعلى التفكير النسبي الذي يتعامل مع المعرف باعتبارها نسبية وليس مطلقة أو مقدسة حتى يستطيع أبناءنا أن يدخلوا القرن الحادى والعشرين بروح علمية تعينهم على الإحساس بأنهم قادرون على إيجاد مكان لهم تحت الشمس.

ملف

أزمة الفكر التربوي

في مصر



د. حامد عمار / د. صراد وهبة / د. حسين كامل
بهاء الدين / د. شبل بدران / د. كمال عجيب /
د. حسن البيضاني / د. محمود أبو زيد /
د. أسماء غيث / د. محمد أبو الإسعاد

العلم هدفاً ووسيلة للتغيير

أ.د. حامد عمار

وما انتهت إليه إمكانات العصر من أساليب الرقى والتقدم ومنتجاته، فالحضارات الإنسانية خارج حدود المجتمع ذاته عن طريق تواصله مع المجتمعات الأخرى ومنتجاتها، والإفادة من دروسها تقدمها وعمرانها.

وحين نتحدث عن التطوير والتغيير علينا أن تكون على وعي عميق وبينة واضحة أى السبيلين نريد، تحاشياً لزام التغيير إنقاذاً للأوضاع السائدة، حيث تغدو عمليات التغيير أشكالاً وصوراً مظهورية، تمس الجلد، ولا تتغلغل إلى الداخل وتتفاعل مع الأحشاء، وحيث تكون من قبيل التجميل والماكياج، دون أن تصلب إلى آفاق الحيوية والعافية والجمال الحقيقي. وبهذا الأسلوب ينطبق عليها المثل الفرنسي القائل (كلما قبل تغيير وتطوير، ظلت الأحوال كما هي) وينطبق على هذا الوضع الاجتماعي أو المؤسسي كذلك، كما ينطبق في حالة

مسيرة التطور والتغير هي سنة الحياة وال عمران البشري منذ أن خلق الله آدم حتى تقوم الساعة، وهي مسيرة متصلة لا تقطع ردها ابن خلدون في مقدمته حين تحدث عن تبدل الأحوال مع تغير الأزمان، لكنها تتحول من الحركة العشوائية إلى مجرى معين مقصود بفعل سعي الإنسان - فكراً وفعلاً - من خلال جهود عقلية وعملية تخلق الوعي بمقاصد السعي بحيث يتوجه المجرى إلى التغيير والتطوير وفق الأهداف والرامي التي ينشدها الإنسان - محركة لأحوال مجتمعه وصيرورته. وقد يكون التطوير والتغيير بهذا الترسیخ الواقع الراهن وتنشیط دعائمه، وللتخفيف من ضغوطه وأزماته، وجعل أوضاعه الرئيسية القائمة ومحتملة. وهذا نوع من التغيير المقصود أيضاً.

وقد يتوجه التطوير والتغيير والتجديد إلى خلق مسيرة اجتماعية إنسانية أكبر تقدماً ورقياً في ضوء الخبرة الإنسانية

أدب ونقد

- وهل هو صالح في بعض سلوكه واتجاهاته وغير صالح في جوانب أخرى؟ والمسؤولات في مثل هذا التحديد المثالي كثيرة جداً.
- (٢)- التأكيد الذي لا يحتمل الشك أو التردد على الدور الجوهري للعلم (منهجاً للتفكير، ورصيداً، وإناتجاً، ونقلها وتوزيعها، ونشرها، وتوظيفها في إحداث التغيير وفاعليته وكفايتها طالما اهتمت أنشطة العلم المختلفة بتحقيق الهدف الإنساني الاستراتيجي.
- (٣) الإدراك الواعي بأن منهج العلم والتفكير يسلوبه يحمل في البنية الداخلية لنشاطه عملية التغيير والتطوير، لا الثبات والجمود، وأن حفاظه وقوانيين قابلة للتغيير والتعديل. وبذلك فإن قوانينه ومعطياته ليست حفاظاً مطلقة أبدية حتى بالنسبة لعالم المادة وقوانين الحركة الكونية.
- (٤) إذا كانت المعادلة الذاتية لها دور في التعرف على خصائص المادة وحركتها فإن تلك المعادلة الذاتية أكثر تأثيراً في العلوم الاجتماعية الإنسانية ومنها العلوم التربوية والتفسيرية. ويستتبع ذلك بالضرورة وجود رؤى مختلفة لتشخيص الواقع وأساليب تحريره، ومع ذلك، فإن كل منها صحيحة من منظور صاحبه، مما يجعل الحوار والتكامل والتدامن المعرفي مداخل ومقاربات ضرورية للوقاية والفعل الاجتماعي المشترك. ويرتبط بذلك استخدام المصطلح الفنى الداعى إلى الدراسات البنائية وعبر البنائية، كما يرتبط هذا النهج في المجال السياسي بالتعديدية السياسية، وتفاعل الرأى والرأى الآخر في إطار العمل الديمقراطي.
- (٥) إن تراكم الرصيدين جزء لا يتجزأ من تراكم الرصيدين الثقافى العام الذى يكون الأفراد الأية القرآنية الكريمة (قالت الأعراب أميناً، قل لم تؤمنوا، ولكن قولوا أسلمتنا، ولما يدخل الإيمان فى قلوبكم) وإرادة التغيير المبتغاة فى حياتنا هي التي تتخد من المناهج والوسائل ما تعامل على إدخال الإيمان الحقيقي فى عقل المجتمع ومختلف خلاياه وأنسجتها. وبكل بساطة فإن كل مأردة أن أقوله هو مايلى:
- (٦)- مهما كانت المنطلقات واللغات فى مختلف التخصصات فإن مهمة عملية التغيير الاجتماعى / التربوى إما تتحدد بمعنى ماتسهم به فى تحقيق إنسانية الإنسان وتنمية طاقاته إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه، بينما كان موقعه الجغرافي أو منزلته الاجتماعية. ويرتبط ذلك بتوفير الظروف والأمكانات والموارد المجتمعية اللازمة لذلك الهدف الاستراتيجي.
- (٧)- بيد أن تحقيق هذا الهدف ينبغي أن يبدأ من مجرد تصورات ذهنية أو رؤية مثالية، كما يحدث فى كثير من مشروعات التغيير والتطوير، وإنما تستوجب المعالجة العلمية أن تنطلق هذه المشروعات من فهم دقيق ووعي عميق بضاريس الواقع المادى والاجتماعى والثقافى دون تبسيط أو تبسيط. ومثال ذلك ما يحدث فى بعض الكتابات التربوية والاجتماعية حين نرسم صورة لنمط الشخصية التى ت يريد أن تنشئها من خلال النظام التعليمى حيث تنهى الأوصاف المثالية المتعددة، والتي تخترقها بعض الكتابات أحياناً فى هدف تكوين المواطن الصالح. وهذا النهج يحاول أن يقفز فوق الواقع، بل ولا يضع له حساباً. ونتساءل هل المواطن الحالى غير صالح أو غير منتج أو غير منتم، ولماذا، وفي أي الموقف، وما الأسباب؟

التعليمية من مجرد التركيز على الذاكرة إلى التفكير ، ومن التقليد إلى التخييل، ومن التسلیم إلى الحوار ، ومن المعلومة إلى تحويلها لمعروفة ذات دلالة وتوظيف، ومن الوصف إلى الأحادي الخطى إلى التحليل الدائري المركب ، ومن الحل والوحيد إلى إمكانية وجود البديل ، ومن الحقائق الثابتة المطلقة إلى غير ذلك مما لا نمل من ترديده من أجل تغيير مصادر التفكير ومناهجه لدى الطلاب في المدارس والجامعات.

(٩) إن التركيز على العلم بمختلف أنشطته لا يقتصر كما سبقت الإشارة عن مصادر المعرفة الأخرى في مسيرة حركة التغيير وصيانتها في اتجاه الهدف الاستراتيجي وتحتل الدين ومصادره الإلهية وقيمة الأخلاقية موقعه الأساسي في منظومة المعارف الضرورية لتوجيه صيانتها التغيير وهدفها الاستراتيجي. هذا فضلاً عن مصادر المعرفة الأدبية والفنية في خيالها وإبداعاتها التي تكشف فيها صور الواقع الراهنة متباينة لها في أشكال وعلاقات ورؤى إنسانية متعددة.

(١٠) ونخت ملاحظاتنا العامة بأنه إذا كان العلم وأنشطته ومناهجه المتعددة وسيلة فعالة وأداة ضرورية للتغيير في واقعنا ولستقينا، فإنه في الوقت ذاته هدفاً من أهداف التغيير . ويعنى ذلك أن هذا الهدف يعتمد اعتماداً أساسياً في تأسيسه ونموه وترسيمه على المنظومات الاجتماعية الأخرى سياسية واقتصادية واجتماعية. وقد أشرنا إلى واحدة من أهم تلك المنظومات، والتي أطلقنا عليها منظومة الحاجات الإنسانية والمرتكبة من إشباع الحاجات المادية والتي رمزنا إليها

التعاون والعمل المشترك في كل ميدان من ميادين المعرفة على أفق الزمن في الحاضر والمستقبل ساعياً إلى الانطلاق من ذلك الرصيد المعرفي المختبر من أجل أن تبني عليه وتتجدد الأجيال المتعاقبة جيلاً بعد جيل، ومن أجل أن تغذى بحماء المعرفة العلمية المتاحة والمتقدمة في الحضارات الإنسانية الأخرى.

(٧) إن إرساء قواعد العلم ومناهجه تقتضي السعي إلى فهم قواعد المعرفة ومناهجها السائدة في ثقافتها. وهذا يعني تحليل تلك القواعد ومصادرها وألياتها السائدة، بما يعزز ما يلتزم منها بقواعد العلم الحديث ومناهجه، ومقاومة اللاعلمي أو غير العلمي من نوع انماط التفكير من خلال الأسطورة أو السلطة أو الإسقاط أو غيرها من الانماط السائدة التي سبقت الإشارة إليها. ولا يكفي مجرد الحديث عن أهمية قواعد العلم الحديث ومناهجه في صورة مجردة ومطلقة دون مواجهة تقوم على تغذية التخلف في تلك الانماط السائدة باعتبارها من عوامل الجمود في حياة المجتمع وتوضيح قيمة العلم الحديث ومناهجه ومنطلقات المتقدمة فيما تحقق للحضارات الإنسانية المتقدمة من منجزات ورقى وتطور بصورة عامة.

(٨) تقع مهمة إرساء قواعد العلم الحديث ومناهجه في التفكير على مختلف مؤسسات المجتمع بدءاً من التربية الأسرية وأمتداداً إلى المؤسسات التعليمية والثقافية والسياسية والاقتصادية، بحيث يتخلل التفكير العلمي والرشد العقلاني مختلف سياساتها وإجراءاتها وأنشطتها. ويقع على نظام التعليم القسط الأكبر من تلك المهمة حيث ينتقل الثقل في العملية



حامد معاو

تكون عقلية ومنهجية تفكير مغايرة للأنماط السائدة يتطلب تعليماً مغايراً، ومنظومة مجتمعية مغايرة، ومنقوش على الوجه الآخر لعملة التغيير - إن صبح التشبيه - إن تكون منظومة مجتمعية مغايرة تتطلب تعليماً مغايراً، وعقلية ومنهجية تفكير مغايرة.

بالخنز، إلى جانب عناصر أصواتية والمشاركة، والعلاقة بين هذه المنظومة ومنظومة العلم بمفرداته هي علاقة جدلية تتمثل في أن كلامهما يعتبر - كما كررنا القول - هدفاً ووسيلة في تحريك إرادة التغيير تحقيقاً لإنسانية الإستان، ويمكن أن نوجز ذلك في الإقرار بأن

مُلاك المَقْرِئَةِ الْمَطْلَقَةِ

د. مراد وهبة

الطالب على تذكر المعلومات المقدمة إلى دون أن يتجاوز هذا التذكر إلى تقييمها ونقدها لأنها مطروحة على أنها حقائق مطلقة وبذلك يتسم نظام التعليم بطابع اليقين.

وتasisisa على ذلك وضع المسؤولون عن الامتحانات نموذجاً للأسئلة يدور على ما يسمى "اختبار متعدد الاختيارات" وهو عبارة عن سؤال جوابه اليقيني محصور في أحد هذه الاختيارات.

الاختبار هنا فقط مضلل لأنه يوحى بأن ثمة أكثر من إجابة وحاصل الأمر ليس كذلك. فأخذ هذه الاختيارات هو الصحيح صحة مطلقة ومطعاه ليس كذلك.

وهذا النموذج يستند إلى فلسفة تربوية كان قد وضعها العالم الأمريكي "بنيامين بلوم" مع نظر من علماء التربية وتقوم على أهداف ستة محورها التذكر. والتذكر لكي يكون متيناً، في التعليم، يستلزم عزل النظرية العلمية عن سياقها

طلبت مني "مجلة أدب ونقد" الإجابة عن سؤالين: كيف ترى أزمة الفكر التربوي في مصر؟ وما السبيل إلى مجاوزة الأزمة؟

وجوابي أن الأزمة تعنى أن ثمة تناقضًا بين طرفين، وإذا قلنا إن ثمة أزمة في الفكر التربوي في مصر فمعنى ذلك أن ثمة تناقضًا في هذا الفكر.

والسؤال إذن: ما هما الطرفان المتناقضان؟ من أجل تحديد هذين الطرفين علينا تحليل الوضع القائم للتعليم، الذي يفرز ما أسميه "ثقافة الذاكرة" بمعنى تنمية القدرة على الحفظ لدى الطالب، أي تقوية الذاكرة، والذاكرة تقوى بتدريب الطالب على ترديد العلاقات التي تم كشفها بين الطواهر الطبيعية والإنسانية في شكل معلومات. ومن ثم فإن الامتحان ينشد اختبار قدرة

أدب ونقد

هل يستقيم هذا الجواب مع ما هو حادث الآن؟

إننا أمام ظاهرتين بارزتين وهما: انفجار المعرفة وانفجار السكان. انفجار المعرفة نقلة كيفية وانفجار السكان نقلة كمية. وهنا يثار سؤالان؟

ماذا نعلم على ضوء انفجار المعرفة؟ وكيف نعلم على ضوء انفجار السكان؟

وهنا ثمة مفارقة وهي أننا نقول عن انفجار المعرفة إنه نقلة كيفية في حين أن السؤال عنه كمي. ونقول عن انفجار السكان إنه كمي في حين أن السؤال عنه كيفي. ومعنى ذلك أن الجواب عن السؤال الأول ينطوي على ضرورة الانتقاء من "كم" المعرفة.

أما الجواب عن السؤال الثاني فينطوي على ضرورة تحديد أسلوب التفكير الذي اختاره لتقديم الحكم المحدود من المعرفة في مساره الإبداعي. ومعنى ذلك أن أسلوب التفكير هو التفكير الإبداعي.

والتفكير الإبداعي لا ينبع التذكر وإنما يوظفه لصالح العملية الإبداعية. وهنا يمكن الإجابة عن السؤال المشارمنذ البداية وهو: ما هما الطرفان المتناقضان في الفكر التربوي في مصر؟

إنما التعليم بالذكر في مصر يدور على ضرورة بث روح الإبداع. والفكر التربوي لا يحاول رفع هذا التناقض لأنّه يحذف الإبداع ويكتفى بالذكر وبذلك يطرد النظام التعليمي من النسق الحضاري المعاصر وهو ما أسميه " رباعية المستقبل" وأعني بها الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل والإبداع. الكونية تعني إمكان رؤية الكون من الكون بأسلوب علمي وكنا فيما مضى نرى الكون من الأرض. والكوكبية تعني رؤية الأرض من الكون وكنا فيما مضى نرى الأرض بلا تقسيمات، ومن ثم ثانى ضرورة الاعتماد

التاريخي والثقافي بحيث تقدم للطالب وكانتها حقيقة مطلقة. وحاصل الأمر ليس كذلك. ذلك أن تاريخ العلم يدل على أن آية نظرية علمية جديدة إنما تنشأ من خلال التناقض الكامن في النظرية القديمة أو من خلال التناقض بينها وبين الواقع المتطور بما ينطوي عليه من "نسق القيم".

مثال ذلك: ظلت الهندسة الإقليدية سائدة لمدة تزيد على الألفي عام على الرغم من التناقض الكامن في مصادرة التوازى. ولم يرفع هذا التناقض إلا بتأسيس هندسات إقليدية.

وظل قانون الجاذبية لنيوتون سائداً منذ القرن السابع عشر حتى بداية القرن العشرين عندما انتقد مفهوم "القوة الجاذبة" باعتباره مفهوماً سحيرياً كاملاً في نسق نيوتن العلمي. الأمر الذي ينطوي على تناقض. وقد رفع أنيشتين هذا التناقض عندما استبدل مفهوم "القوة" بمفهوم "المجال".

ونخلص من هذين المثالين إلى القول بأن آية نظرية علمية جديدة إنما هي ثمرة عملية إبداعية. وبيان علينا أن نختار بين أسلوبين للتعليم: إما أن نكتفي بالمنتج وهو النظرية ونقلتها للطالب لكن يحفظها، وإما أن نتجه إلى العملية الإبداعية ذاتها ونحاول الكشف عن مكوناتها حتى يتذوقها الطالب بما تنطوي عليه من منطق خاص هو منطق الإبداع.

ولهذا فالسؤال الجوهرى الذى يتبين أن يجب عنه التربويون هو على النحو الآتى: التعليم بالذكر أم التعليم بالإبداع؟ جواب التربويين مدعماً بفلسفة بلاور: التعليم بالذكر. والسؤال إذن:



وقد سعدت عندما استمعت إلى وزير التعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهذه الدين وهو يسخر من "ملاك الحقيقة المطلقة" العائدين من الماضي "أثناء حواره مع نخبة من أساتذة التربية" في "رابطة التربية الحديثة". بعد تشكيل مجلس إدارتها الجديد المكون من قيادات مستنيرة مناضلة.

المتبادل. وليس في الإمكان فهم هذه الثلاثية الجديدة إلا بمنطق الإبداع فتصبح الثلاثية رباعية.

وفي ظل هذه الرباعية تنتفي مشروعية "ملاك الحقيقة المطلقة" الذين يرهبون البشرية بالقتل دفاعاً عما يتوفهون أنه الحقيقة المطلقة.

الابداعات ونديات العصر

د. حسين كامل بهاء الدين

بسم الله الرحمن الرحيم

النهائية أو المحصلة النهائية مسألة لا يستطيع أحد أن يجزم فيها.

في البداية تعلمون أنني أعبر عن إحساس خاص، نحن نجتاز فترة خطيرة في حياة البشر عموماً وفي حياة وطننا بصورة خاصة فملاحة الأحداث وسرعة التغيرات التي تجري في العالم شيء غير مسبوق ولعل ما عبر عنه الكاتب الأمريكي توفلر حينما أصدر كتابه «صدمة المستقبل»، وقارن بين ما يشعر به الإنسان عندما يتعرض لتلك التغيرات السريعة والمتلاحقة وبين الطيار الذي يجتاز لأول مرة حاجز الصوت وهذا ليس بغرير، فعلى حين استغرقت الثورة الزراعية أكثر من ٨ آلاف سنة استغرقت الثورة الصناعية أقل من ٢٠٠ سنة، كما لم يمض أكثر من أربعة عقود إلا وبدأت الثورة التكنولوجية أو الموجة الثالثة كما يفضل البعض أن يسميها، فشكلت ملامع نظام جديد له فلسنته وهيكله وألياته

أخي الاستاذ الدكتور مفيد شهاب رئيس جامعة القاهرة أستاذى الأعزاء زملائى وزميلاتى وأبنائى وبناتى . . .
أستاذى الجليل الدكتور سليمان حزين الذى يشرفنا فى هذه الجلسة ويعطى لهذا الاجتماع انتطلاعاً خاصاً . . .
كما تقضى أخي الاستاذ الدكتور مفيد شهاب فأشعرنى بأننى أتكلم فى بيته وتلك ميزة كبيرة تجعلنى أطلق معكم، وليس هذه محاضرة ولكنها أفكار أطرحها حتى تصل إلى رؤية متكاملة لأن الموضوع الذى تحدث فيه الدكتور مفيد شهاب موضوع خطير وشائك ولست أعتقد أنى أملك إجابة وافية له، فبعض جوانب هذه القضية يتعلق بالمستقبل الذى هو فى علم الفيسبوك وبعضها يتعلق بظروف متغيرة وبعضها يتعلق بإرادة البشر وكل هذه التغيرات تجعل الصورة

أدب ونقد

بيئية أشهرها في المدى القصير كارثة تسخير نوبيل وما نتج عنها من آثار وصلت إلى أجزاء بعيدة عن مكان الحادث الأصلي.. وهناك أخطار تحيط بالبيئة نتيجة استعمال التكنولوجيات المختلفة خصوصاً التكنولوجيات النووية ... أو نتيجة سواء استخدام التكنولوجيات القائمة أو نتيجة التخلف في بعض البلاد، وإذا كانت ثورة المعلومات والاتصالات قد هدمت كل الحواجز والسدود فإن أحد آثارها السلبية أن هذا العالم لم يعد فيه مكان آمن من أي حدث يحدث في مكان آخر، ولم يعد في مقدور أحد مهما كان غناه ومهما كانت قوته أن يقابل آثار الفقر المدقع أو الجماعة أو أي كارثة بيئية أو اختلال خطير في الأمن ببعض عن مكان آخر، ولم يعد في مقدور أحد مهما كان غناه مهما كانت قوته أن يقابل آثار الفقر المدقع أو الجماعة أو أي كارثة بيئية أو اختلال خطير في الأمن ببعض عن مكان آخر وطنه بآلاف الأميال. تلك حقيقة مستقرة وبذلك فإن ما يحدث من أخطار تحيط بالبيئة في أي مكان في العالم تعنينا في المقام الأول لأننا معرضون مثل غيرنا لهذه الأخطار وبعض هذه الأخطار قد لا يكون نتيجة سوء الاستخدام أو نتيجة عدم الوعي في بعض الأحيان ولكن نتيجة تغيرات بيئية أو نتيجة تغير نوع الحياة أو نمط الحياة. فالرائقون لدرجة حرارة الأرض في القرن الماضي والحالى يجدون أن هناك زيادة مضطردة في درجات الحرارة . وهناك حسابات علمية تقدر أن هناك ارتفاعاً متوقعاً في حرارة الأرض يتراوح بين درجة ونصف إلى ٤ درجات في القرن القادم، وهذا كفيل بارتفاع مياه البحر وإذا ارتفعت مياه البحر متراً واحداً فالآثار التي تترتب على هذا

والمقارنة بين المسافات أو المراحل التي استغرقتها كل ثورة من هذه الثورات تعطي انطباعاً عن سرعة التغيرات. وإذا استعرضنا التحديات التي تقابلها الجامعه وتحديات العصر... نجد أنه في بداية القرن الواحد والعشرين ستقابل الجامعه تحديات كجزء من المجتمع وستقابل تحديات كمؤسسة عمادها الأساسي هو البشر ويجمع المفكرون أن التحديات الأساسية ستواجه مختلف دول العالم على اختلاف درجات تحملها وتاثرها بهذه التغيرات وهي:

أولاً - الانفجار السكاني:

لاشك أن معدل الزيادة في سكان العالم في زيادة مضطربة وأن عدد سكان العالم يتضاعف على فترات تضيق مساحتها من جيل إلى جيل ومن المقرر أن المحسوب أنه حتى عام ٢٠٢٥ ستزيد عددها بلايين من البشر على هذا الكوكب و٩٥٪ من هذه الزيادة ستقترن في الدول النامية، وبالتالي فإن هناك تهديداً مباشرًا للدول النامية إن الانفجار السكاني موجه لنا كدولة نامية وما لم نضبط هذا الانفجار السكاني في بلادنا فإن هذا كفيل بالتهاجم كل موارد التنمية وتهديد كل المنجزات التي يمكن أن تتحقق في هذه الفترة. ما هو السبيل إلى ضبط هذا الانفجار السكاني وتلافي أخطاره؟ تلك المشكلة تواجه المجتمع المصرى بصفة خاصة كما تواجه أجزاء أخرى من العالم.

ثانياً - تحدي البيئة:

لاشك أنكم قد تابعتم باهتمام ما يحدث في أجزاء متفرقة من العالم من كوارث

رابعاً - تحدي التكنولوجيا:

قد نفاجأ أن الموارد المتاحة لإطعام البشر لا تكفي لإشباع احتياجات المواطنين. وقد استطاعت دول أخرى وببعضها دول نامية أن تحقق زيادة كبيرة في معدلات إنتاج بعض المحاصيل عن طريق استعمال تكنولوجيات جديدة في هذا الشأن واستطاعت أن تحل مشكلات قديمة ومعقدها بتكنولوجيا مستحدثة هي التكنولوجيا الحيوية، ولازلنا في هذا المجال في منصর في مرحلة البحث والتجارب المحدودة، ولكننا بالقطع نحتاج إلى طفرة محسوسة نستطيع بها أن ندخل هذا المجال الذي يشكل واحداً من أهم مجالات القرن الواحد والعشرين.

خامساً - تحدي العنف والتطرف والإرهاب:

أصابت تلك الظواهر وطننا كما انتشرت في بقاع أخرى من العالم وهي ناتجة عن أسباب كثيرة أهمها حالة الافتراض والضياع التي يحس في إطارها بعض الناس بالحاجة إلى الهروب للماضي في صورة التطرف الديني أو بالهرب إلى الخيالات في صورة الإدمان أو بالهجرة من أوطانهم هروباً أو يأساً أو بالتخلي من الحياة ذاتها حياة الآخرين أو حياة من يقومون بهذه الأعمال .. هي إذن هجرة زمانية نتيجة غربة مكانية وإحساس بالعجز تجاه مجتمع لم ينتبه له .. وتجاه ظروف لم يستطعوا التغلب عليها، ويقف على البعد من يتربص بهذه الفئات .. من يحرض .. ومن يستثمر ... ومن يدبر .. ومن يوجه لاختراق المجتمع وعلى

الارتفاع تشتمل فرق من ١٢ - ١٥٪ من أرض الدلتا والأراضي الزراعية وتشريد ما يقرب من ١٠ ملايين مواطن .. وهناك عشرات من الأسئلة على التغيرات التي يمكن أن تحدث في البيئة وعلى آثارها الخطيرة على المجتمع.

ثالثاً - تحدي النمو الاقتصادي:

أيضاً التحديات التي يجب أن يقابلها النمو الاقتصادي ولابد أن يكون هذا النمو زائداً عن الزيادة السكانية ولعلنا قد استمعنا إلى السيد الرئيس في عيد العمال حينما طالب بأن يزيد النمو الاقتصادي حتى يصل إلى ثلاثة أضعاف الزيادة السكانية حتى نستطيع أن نفى بما وعدنا به المواطنين من البدء في مرحلة الانطلاق والرخاء ، وتلك مسالة تحتاج إلى جهد كبير وإلى تغيير وإلى إرادة قوية لكل المواطنين.. تلك مسألة لا تخترق بالحكومة فقط ولا بقطاع الإنتاج وحده إنما تخترق بكل المواطنين كما تختصر بسلوك المواطنين وبارادة قومية يجب أن تضم على بلوغ هذا الهدف. وبالرغم من الإصلاح الاقتصادي الذي حدث في مصر فإن المواطن العادي لا زال ينتظر حلول فترة الانطلاق والرخاء، وزالت المسافة أو الفجوة بين معدل الزيادة السكانية و معدلات النمو الاقتصادي ضيقة ولا تفي بحاجة لهذا الوطن وطموحاته النبيلة.

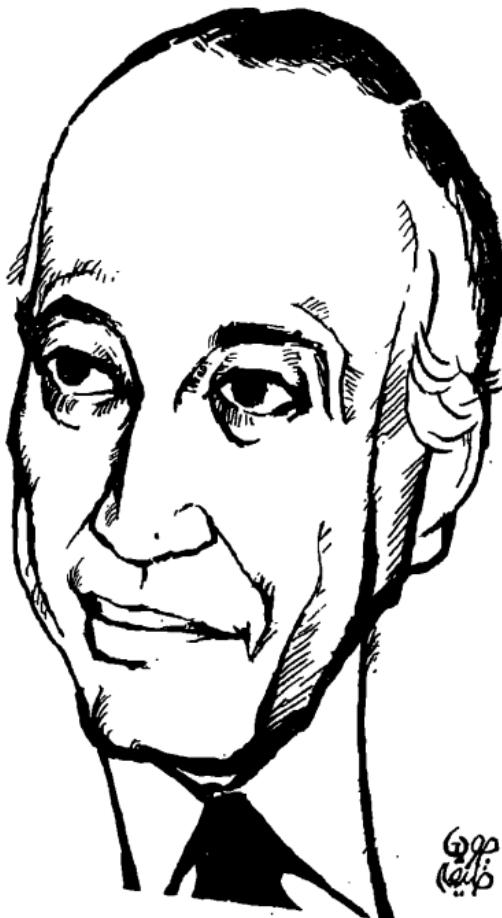
ذلك تحد يفرض نفسه على المجتمع ويضع علينا جميعاً مسؤوليات خطيرة كيف نحقق النمو الاقتصادي اللازم لتحقق طموحات الناس؟

على قوة العلم وقدراته فالإنتاج الذي كان في الثورة الصناعية يعتمد على اقتصاد الورقة يختلف عن الإنتاج في ظل الثورة الثالثة التي تعتمد على اقتصاد السرعة.. لأن طبيعة التغيير الذي حدث في العالم يجعل دورة الإنتاج تتغير في فترات قصيرة جداً ونوعية أنواع المستهلكين ومتطلباتهم تتغير من سنة إلى أخرى ومن شهور إلى شهور أخرى، وبالتالي فإن الإنتاج في الموجة الثالثة هو إنتاج مفصل لمجموعة معينة من المستهلكين في موجات قصيرة تتغير بعد حين إلى نوعية أخرى في مواجهة أسواق قد تغيرت وهذا يعتمد على نظام هائل للمعلومات ونظام هائل للتسويق ومرنة غير مسبوقة في نمط الإنتاج وفي تغيير الهياكل ووسائل الإنتاج ولا تستطيع أبداً أن تواجهه بقوه عمل جاهلة أو نصف متعلمة. إن العلم أصبح الآن يشكل الجزء الهام والحاصل في رأس المال وكما أن المعلومات أصبحت تقلل من الاعتماد على رأس المال وتقلل الاعتماد على الأيدي العاملة.

ولعلنا نسوق مثالاً واحداً على استخدام الإنسان الآلي في صناعة السيارات... عندما زارت اليابان كانت هناك وقود من أوروبا وأمريكا تتفاوض مع اليابان لتقليل من عملية التصدير للسيارات اليابانية لأوروبا وأمريكا ولم تفلج... كل دولة تبحث عن مصلحتها وهي تصدر ما يتفق مع هذه المصلحة.. اليابان أدخلت الإنسان الآلي في صناعة السيارات وتبلغ أعداد الإنسان الآلي سنة ١٩٨٨ المتوفر في الجيل الثالث ٢٨٠ ألف إنسان آلي منهم ١٧٦ ألف موجودون في اليابان و٤٨ ألف في أوروبا ، ٣٣ ألفاً في أمريكا و٢٢ ألفاً في باقي دول العالم... إذن ٦٣٪ من أعداد الإنسان الآلي موجود في اليابان وحدها ..

وجه التحديد تهدى الأمان القومي.. هذا الخطر لا ننفرد به ولكن ظاهرة عالمية لأننا في بلد ناجح يحتاج إلى استثمارات عالمية تحتاج إلى الاستقرار الذي هو أساس هذه الاستثمارات.. بل يحتاج إلى سياحة تشكل أهم موارده المستقبلية التي يمكن أن تند الأقتصاد القومي بدخل كبير وهذا الخطر يهدى طبيعة الشعب الذي عرف بالوسطية والعقلانية والتسامع والإنسانية على مر الأجيال.. أمامنا أيضاً مناسبة إقليمية وعالمية لأننا في ظل ثورة الاتصالات وفي ظل ثورة المعلومات .. وفي إطار تحرير التجارة ... وفي إطار تزايد النفوذ الدولي على القرار الوطني في أي دولة نجد أنفسنا في مواجهة حالي يشكل قرية كونية صفيرة تخضع لقانون العرض والطلب.. تشكل سوقاً واحدة والفيصل في هذا السباق هو القدرة التنافسية لأى بلد في مواجهة أطراف أخرى .. ولا تستطيع أن تدخل هذه المنافسة إلا بخبرات وقدرات متعددة تنافس الخبرات والقدرات التي يتمتع بها أبناء الدول الأخرى، والقول بيان يمكن أن ننتقل على أنفسنا أو نتقوقع داخل حدودنا قول ترفضه الحقائق العلمية التي تتصدى بالمرحلة التي نعيشها ، وأنا أقول لكم بعض الأمثلة:

(*) في مرحلة قبل عنها أنها مرحلة بطالة مقنعة يكفياناً أن نستعمل بعض التكنولوجيا البسيطة أو ندخل في بعض الصناعات الخفيفة وأن نعتمد على الإيدي العاملة المتوفرة بكمية كبيرة ولكننا لا نستطيع أن نتنافس مجتمعاً يعتمد على التكنولوجيا المتقدمة.. كما لا يمكن أن نتفوق مواجهة تكنولوجيا متقدمة .. نحن ننتقل من مجتمع يعتمد على قوة العمل وقوة العضل إلى نظام اقتصادي يعتمد



يرجعوا بالتاريخ إلى الوراء..
وطبعاً لم تكن هناك حرب بالمعنى المفهوم .. القذائف الموجهة من مئات الأميال تصل لتصيب الأهداف على بعد نصف متراً أو عدة سنتيمترات من الهدف المقرر لها دون أن تصيب أى جزء آخر وكما نشرت مجلة نيوزويك أن المعركة تم روتها من قبل على الكمبيوتر ولذلك حسمت المعركة قبل أن تبدأ وهذا يدل على أنها في محلة في مواجهة عصر جديد لا تستوعبه ويجب أن نعرف لغته .. ويجب أن نعرف آلياته ... ويجب أن تستعد له.

إن المنافسة على مستوى العالم اليوم تقوم على حرية الاختيار إذ لا تستطيع في المستقبل أن تفرض حماية على المنتجات وفي النهاية جميع دول العالم اليوم تدخل سوقاً واحدة والدول كلها تدخل هذه السوق في تنافس تحكمه القدرة التي يتمتع بها أي شعب والقدرات التي يتسلح بها أفراده والتي تتعكس على إنتاجية هذا المواطن.

وعلى المستوى الإقليمي هناك دول تتفق أمامنا لابد أن تعمل لها حساباً .. دول أكثر قوة أكثر علماً وأكثر تقدماً . وإذا كنا لازال في مجالات معينة نشكك السياق الثقافي والحضاري إلا أنه لابد أن نصارح أنفسنا بأن هناك تغيرات قد حدثت في هذه المنطقة - إن إسرائيل في هذه المنطقة لديها التكنولوجيا المتقدمة الموجودة في أرقى الولايات بأمريكا.

أمامنا بعض دول الخليج وقد استوردت تكنولوجيا متقدمة وكانت كوارد وشيدت مؤسسات علمية وطبية وصناعية وزراعية متقدمة ..
أمامنا تركية... أمامنا المقرب هذه الدول كلها تشكل دولاً منافسة لنا في هذه

هذا الإنسان الآلى استطاع أن يخوض زمن الإنتاج إلى الرابع وتكلفة الإنتاج إلى الثالث.

وعليه ، لم تصبح هناك جدوى من المنافسة بين الصناعات الأوروبية والأمريكية مع الصناعة اليابانية، اليوم أمريكا تتجه إلى خيارات استعمال القوة أو الضغط السياسي أو محاولة فرض عقوبات على اليابان لمحاولة وقف هذا السبق في صناعة السيارات... وهي حالة تتكرر في مجالات أخرى كثيرة.

إذن لا يمكن في ظل هذه الموجة الثالثة القول إنه يمكن الاعتماد على العمل أو اليد العاملة الرخيصة أو اليد العاملة نصف المتعلمة وأن هذا يمكن أن يعطينا وفرة أو ميزة تنافسية يمكن أن تعتمد عليها.

المثل الثاني هو مثل مؤلم:

(*) حرب الخليج هي معركة بين جيشين جيش ينتمي إلى الموجة الثانية وجيشه ينتمي إلى الموجة الثالثة، ٩٦٪ من القوات الأمريكية التي اشتراك في حرب الخليج من خريجي الجامعة وكما قال أحد الملحقين إن جيش التحالف أجرى عملية جراحية دقيقة في من الجيش المقابل شل حركة قبل أن تبدأ المعركة ولم يستوعب قادة العراق أن هناك شيئاً قد حدث في العالم ، تصوروا أن عندهم جيشاً لديه ٤ آلاف أو ٦ آلاف دبابة وأن لديهم قوات هائلة من الخرس الجمهوري .. تصوروا أنهم سوف يصدرون الجنود الأمريكيين في جواليات لقد ظلوا هم أهل أم المعارك وأبطال استعمال الشفارات أو العنتريات وتصوروا أن بإمكانهم أن

أدب ونقد

أن تعطينا المستثمرين ، إنما طبيعة الاستثمارات الموجدة هي في العادة في إطار احتكارات عالمية من أكثر من دولة .. هذه الاحتكارات ذات الصفة الدولية أو التي تضم عدة جنسيات ارتباطها الوطني أو ارتباطها الجغرافي أو ارتباطها الأخلاقي بآى شيء ولأى شيء ضعيف ، طبيعة التكتلات أو المنظمات أنها تتخطى كل الحواجز الوطنية والجغرافية والأخلاقية في بعض الأحيان لتحقيق المكاسب المادية التي تريدها وهي تنظر إلى مصلحتها الاقتصادية البختة دون أي اعتبارات أخرى وعلى قدر حاجتها للأمتيازات يمكن أن تنتقل في أي وقت إلى بلد آخر فيها ميزات أحسن ...
الاستثمارات في هونج كونج لو تصورنا أن هونج كونج لم تصبح هي الدولة الأكثر رعاية لصالح المستثمرين أو الميزات ولكن مثلاً ستفاقورة سوف تعطي ميزات أكثر ، فإن الاستثمارات والمؤسسات في تلك الحالة سوف تنتقل بدورها فجأة إلى مكان آخر وتترك الدولة التي كانت موجودة فيها ويحدث في هذه الدولة فراغ أو خلخلة تمس اقتصادها واستقرارها.

وهذا هو خطورة الاعتماد على الاستثمارات الأجنبية دون قاعدة من القدرة الذاتية .

سابعاً - التحدى الأخلاقي والتمسك بالقيم والمبادئ:

لا يمكننا أن نتغافل أو نتجاهل هذه الحقائق العالمية ، العالم كله يدخل الاستثمارات بالحجم الذي يريد أن

المنطقة التي كان قد تعوينا على الريادة المطلقة فيها بل أنه أبعد من ذلك هناك التنافس مع كل دول العالم لأنه في ظل هذه الحرية غير المسبوقة في المجالات التجارية لأبد أن تتنافس جميعاً على أسواق العالم .

خامساً : تحدي زيادة النفوذ الدولي على القرار الوطني

أيضاً تحد آخر يتصل بقدرتنا على القرار الوطني المنفرد .. اليوم مصر وكل دول العالم تتعرض لازدياد النفوذ الدولي على القرار الوطني ، نراه في البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ونراه في معاهدة ملح انتشار الأسلحة .. نراه في اتفاقية "الجات" .. نراه في مؤتمرات حقوق الإنسان .. نراه في قرارات الأمم المتحدة التي تتعلق بالسائل المختلفة ونراه في الرأي العام العالمي ومن يقفون وراءه كل ذلك نراه مؤثراً على الإرادة المحلية لאי دولة من دول العالم .

الحمد لله أتنا دولة نعتز فيها باستقلالنا وحرية قرارنا ولكننا لا نستطيع نتجاهل حقائق الحياة التي نعيشها في هذا العصر .. لابد أن نعمل حساباً لهذا التزايد المضطرب في النفوذ الدولي .

سادساً - تحدي الاحتكارات الدولية:

مصر تحتاج إلى مستثمرين وقد طرحنا مشاريع وطلبنا من كل دولة محبة للسلام

الدولة ... وهو الذي يسلح المواطن بالخبرات والقدرات وهو الذي يؤدي إلى القوة الاقتصادية الأكثر تأثيراً في القرن القادم.

التحديات التي تواجه الجامعة

جامعة تدفع المجتمع للتقدم وأى دولة تقدمت كان لجامعاتها الأثر في هذا التقدم .. إن أمامنا تحديات تتعلق بالمنافسة بين الجامعات والزمن الذي نعيش فيه ولابد أن نصارح أنفسنا أن هناك مجالات قد تختلف فيها .. وهناك منافسة بين الجامعات المحيطة بنا والجامعة المصرية وتتعلق بقدرة الجامعة وتحديها للتغيرات التي تحدث في العالم ومدى تأثيرها على شكل وأسلوب العمل بها وعلى سير النظام الجامعي، هذه التحديات مطروحة أمام الجامعة كمؤسسة تهدف إلى تكين الشباب من التفكير العلمي وحل المشاكل وإطلاق قدراته إلى أقصى درجاتها لكن يقابل الفرص أو المشاكل التي يتعرض لها والجامعة مؤسسة تعليم مسؤولة عن نقل القيم الحضارية من جيل إلى جيل وكما أنها مسؤولة عن تنمية المجتمع الذي نعيش فيه.

هي إذن مستويات خطيرة تقوم بها الجامعة ولا تستطيع أن تقف ولابد أن تقدم .. إن هناك علاقة واضحة بين الجامعة والتقدم والنمو الاقتصادي وبين التعليم العالي ونسب النمو الاقتصادي ولدينا بعض الاحصائيات التي تمثل هذا: نسبة التعليم العالي في كندا ٦٤٪ أمريكا ٦٢٪ فلندا ٦٢٪ اليابان ٥٣٪ مصر ١٩,٥٪ إسرائيل قاربت على ٤٠٪ . واضح جداً أن اليابان وأمريكا تخرجان ضعف عدد الناس الذين يتمخصصون في

يسابق عليه، وإذا لم يعزز هذا بالقدرة الذاتية التي تستطيع أن تملأ الفراغ فإن الدولة التي تعتمد فقط على الاستثمارات الأجنبية تعرض نفسها لأخطار غير محسوبة يمكن أن تنشأ في حالة هروب هذه الاستثمارات بعد أن تجد لها ميزة نسبة أكبر في بلد آخر وتنتقل فجأة دون مقدمات.

هل أعددنا العدة لذلك؟

وأضيف أنه نتيجة تزايد النفوذ الدولي فإن التقاضي تحكمه القدرة التي يتمتع بها أي شعب والتي تنعكس في انتاجية المواطن وقوته الاقتصادية .. اليوم أيضاً نتيجة تزايد النفوذ الدولي ونتيجة تزايد الماديات التي نتجت عن الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات وثورة الاتصالات فإن المواطن العادي أو المؤسسة العادية يضعف فيها الاعتماد على الدولة التي ينتمي إليها وأيضاً هناك نوع من الاستقلال غير المسبوق يهدد الانتفاء الوطني في بعض الأحيان مع غلبة الحياة المادية الشديدة، وسيطرة التكنولوجيا على الحضارة، وتأثيرها على القيم في المجتمع.

ونحمد الله أن مصر لها قيمها الأخلاقية، ومبادئها وطباعها وهي من عوامل الاستقرار التي تتمسك بها وتعطي لها قوة في مواجهة التفكك الاجتماعي نتيجة التكنولوجيا وسيطرة المادية على قيم المجتمع.

وإذا بحثنا عن كيفية مواجهة هذه التحديات الجديدة فإن التعليم هو الطعم الواقعي أو التحصين ضد التطرف الدينى .. التعليم هو الوسيلة الأكثر تأثيراً على رفع القوة التنافسية لدى

إعداده تتغير بسرعة كبيرة.

فهل أعددنا أنفسنا لهذا التغيير؟!!

مثلاً صناعة الكمبيوتر تنشئ بجانبها مائة صناعة لإعداد البرامج والأنشطة المرتبطة بها. هل يمكن أن تنتهي من متطلبات المجتمع وضروريات التغيير؟ هذا رسم بياني عن تغيير المهن سنة ٢٠٠٠

المهندسون نسبة الزيادة ٧٥٪. تخصصات تقنية ٦٠٪ السكرتارية ١٠٪ المهن اليدوية ستنقل بنسبة ٤٤٪ العمل العادي سيقبل بنسبة ٣٠٪ وهذا شكل التغيير وفي ظل التعليم عن بعد وفي ظل الكمبيوتر وفي ظل قدرة أي إنسان على امتلاكه وفي ظل انسانية موجودة لأبد أن توفرها لأناس يريدون أن ينتقلوا مباشرة من تعليم المدارس إلى أو من سوق العمل ويريدون التعليم الجامعي لأبد أن ينضهروا فترة في العمل ثم يعودون مرة أخرى إلى تخصص آخر أو تخصص جديد لأن من المحتمل أن الإنسان سيضطر إلى تغيير تخصصه مرة أو عدة مرات.

وهل التعليم اليوم بهذا الحد القاطع بين الإنسانيات وبين العلوم موجوداً؟ هذه إحدى السليبيات الخطيرة اليوم وعلى ذلك يبدأ أناس كثيرون في العالم يركزون على العلوم دون الإنسانيات وهو يقتضيهم بعد خطير يؤدي إلى خلل في شخصيتهم وفي خطفهم والبعض الآخر من الذين ينحصرون داخل جانب إنساني بحث قد لا يستطيعون أن يتكييفوا مع التكنولوجيا العلمية التي سوف تفرض عليهم في هذا المجتمع.

وهو أمر قد رأيناه في قانون الثانوية العامة الجديدة فالطالب الذي يختار

الเทคโนโลยيا طبقاً للإحصائيات. في بريطانيا نسبـة المديرين ذوي المؤهلات العالية في المراكز القيادية لا تزيد عن ٢٥٪ مقارنة بأكثر من ٨٠٪ في اليابان وأمريكا. وطبقاً لأحد المفكرين الإنجليز كان يتوقع أنه بعد الحرب العالمية كان من المنتظر أن تتبـوا إنجلترا المكانة العظمى في الاقتصاد العالمي نظراً لاكتشافات العظيمة التي سبقت بها بريطانيا كالكمبيوتر والمضادات الحيوية والأشعة المقطوعية ... إلخ إلا أن البريطانيين لم يستطـوا أن يترجموا هذه الاكتشافات إلى إنتاج وتطبيق تكنولوجي وإلى قوة اقتصادية .. حتى المرشـح لرئاسة وزراء بريطانيا يقول ليس أمام بريطانيا لكى تستعيد مكانـتها كدولة عظمى إلا أن تقوم بإصلاح جذري للتعليم.

هل شكل الجامعة سيظل كما هو؟!! وهل يمكن في القرن ٢١ أن توجد جامعة بها مذكرات وكتاب مقرر ... ويفعل التعليم عنـا بـنـيـا على أستاذ محاضر وطلبة مستـعـمـين ليس لهم رأى؟ العالم كلـه اليوم يتجه إلى التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة هدفه إثارة القدرات الكامنة في الإنسان كـيـيفـكـوـرـيـسـ ويطلق طاقتـهـ لـقـابـلـةـ التـحـديـاتـ فـمـاـذـىـ اـسـهـامـاـنـاـ وـنـجـاحـنـاـ فـيـ تـحـقـيقـ كـلـ ذـلـكـ؟.. هل يمكن أن تحققـهـ فـيـ ظـلـ الـوضـعـ الـحـالـيـ.. وهـلـ يـمـكـنـ ذـلـكـ فـيـ ظـلـ المـنـاخـ السـادـ؟!!

في القرن القـادـمـ سـوـفـ تـنـدـشـ مـهـنـ وـحـرـفـ وـتـنـشـأـ تـخـصـصـاتـ وـمـهـنـ وـأـنـشـطـةـ جـدـيـدةـ لمـ تـكـنـ مـعـرـوفـةـ مـنـ قـبـيلـ،ـ إـذـ الـمـوجـةـ الـثـالـثـةـ تـعـتـمـدـ عـلـىـ إـنـتـاجـ السـرـعـةـ وـتـكـثـيـفـ الـعـرـفـةـ فـشـكـلـ الـجـمـعـ وـطـرـيـقـةـ

إذا كنا كلنا متوجهين إلى نظام عالمي لكي تستطيع أن نعمل في إطاره بذكاء ولابد أن نعرف قواعد التعامل فيه ... هذه المسائل تفرض علينا أن نطور أنفسنا.

ولحسن الحظ فإن لدينا في هذه اللحظة مجموعة من أفضل رؤساء الجامعات كما بدأت المسائل في المجلس الأعلى تأخذ طابع دراسة المستقبليات.

ولقد كنا مستaggerين في بحث المسائل التفصيلية وتبيننا المنوط بنا من وضع الاستراتيجيات والنظم الأساسية وبدأنا نتجه إلى دراسات المستقبليات وبدأنا نبحث كيف نطور الأداء الجامعي من حيث اللغات الأجنبية والكمبيوتر والتسيير وقد آن الأوان لكي نعمل نوعاً من التطوير . وغداً ستشكل لجنة لتطوير الأداء الجامعي على رأسها د. سليمان حزيرن وهذه اللجنة ستكون مسؤولةيتها تقويم الأداء الجامعي ويشترك مع اللجنة قيادات الجامعة لوضع الأسس التي يقوم عليها التطوير، وهذه اللجنة لا تخضع لاعتبارات شخصية كما سوف تدرس نوعية الخدمات ... والمنشآت الجامعية ... ونوعية استعمالها ورعايتها ... وهل هي مستعدة بالقدر الكافي وهل هي مستعدة للقرن القادم وكيفية استغلالها الاستغلال الأمثل ... مثل هذه الطاقات لابد من حسن استخدامها .. ونوعية الأستاذ الجامعي .. ومدى إسهامه في خدمة المجتمع ...

ومدى إسهامه في تطوير الأداء الجامعي وفي الصناعة وفي خدمة البيئة والمجتمع ... قيمة الأستاذ على المستوى الدولي ومدى إسهامه في المؤتمرات الدولية والعلمية والمؤسسات الدولية سواء كباحث أو محكم أو عضو .. ومدى الجوانب الدولية المعاصرة عليها ... ونوعية الامتحانات التي تجرى وجديتها وسريرتها .. وأسلوب التسويق ومدى تطبيق

مجموعة العلوم الإنسانية عليه أن يأخذ علماً على الأقل من العلوم الطبيعية أو العلمية والعكس صحيح أيضاً حتى تتكامل الشخصية وتتكامل المعرفة.

سؤال آخر : فترات التعليم الجامعي هل تظل كما هي وهل ستعتمد على السنين الدراسية العادية أم ستتجه إلى نظام الساعات المعتمدة أو إلى المقررات المتخصصة في احتياجات معينة لم تكن موجودة بالفعل؟.

وهل المكان التعليمي سيظل المدرج الجامعي أو المعلم الجامعي أو سينتقل إلى بيت كثير من أفراده أنه يتجهون إلى الجامعة في فترة من حياتهم أو إلى خدمة جامعية؟ وهل سنضطر إلى إصال الخدمات الجامعية إلى المستهلك في أماكن أخرى غير حرم الجامعة.

هذه هي التساؤلات المطروحة؟

المجلس الأعلى للجامعات كان سباقاً في قرار إدخال اللغة الأجنبية كمقرر إجباري في جميع كليات الجامعة والمجلس الأعلى للجامعات كان سباقاً في إدخال مادة الكمبيوتر وأيضاً مقررات التسيير وإدارة الأعمال والتخصصات التي ظهرت وبعض الإنسانيات التي تم إدخالها في الكليات المختلفة.

وقد طلب من الدكتور مفید أن يدخل دراسة القانون في مناهج التعليم الأساسي لأن كل واحد منا سواء في الطب أو الهندسة أو التجارة لابد أن يعرف الإطار القانوني الذي يعمل فيه وواجباته وحقوقه القانونية في المجال الذي يعمل فيه وهذه مسألة لابد أن نراعيها في المستقبل ولابد أن تعرف النظم السياسية والاجتماعية والمالية والقانونية العالمية

في الحقيقة فقد قصرنا في حق أنفسنا جميعاً ولم نستثمر هذه الإمكانيات الهائلة علينا أن نتجه إلى نظام العقود التي تجري مع وحدات الإنتاج في الصناعة أو الزراعة أو التجارة لحل مشكلات هذه الوحدات وتطويرها أو تطوير الاكتشافات التي يمكن أن تحدث طفرة في الإنتاج وفي مجالات كثيرة لم تستثمرها بالقدر الكافي .. المسؤولية ترجع إلى الأساتذة أنفسهم لابد لنا أن نطور التعليم الجامعي ... وهي مهمة أساسية لكن علاقتنا بالمجتمع لها ثلاثة مجالات أساسية هي:

أولاً: تستطيع الجامعات أن تخدم وتறع من شأنه وفي نفس الوقت تقدم خدمات مباشرة مثلاً كليات الهندسة تستطيع أن تقدم خدمات في الإنشاءات والآبنية، كلية التجارة تستطيع أن تقدم خدمات في المحاسبة وفي دراسات الجدوى، كليات العلوم تستطيع أن تقدم خدمات في التحليل أو غيرها ومن خلال الخدمات التي تقدمها للغير بمقابل مناسب تستطيع الجامعة أن تقول نفسها.

ثانياً: هناك أيضاً عقود بحوث في وحدات الإنتاج والصناعة والزراعة لحل مشكلة هذه الوحدات أو تطويرها ، ولكن أكون صريحاً معكم فإن المسؤولية مشتركة فنوحدات الإنتاج لا تعرف ماذا تقدمه الجامعة من خدمات وأن أساتذة الجامعة لا يعرفون المشاكل التطبيقية في الإنتاج كما أنَّ على الأساتذة أن يتلقوا مع المجتمع ولا يكونوا في أبراج عاجية.

أساتذة الجامعات عليهم أن ينزلوا إلى الواقع الإنتاج وليس عيناً أن يتعلموا الأستاند حتى من تلاميذه فكم منا في مراحل مختلفة تعلم من سؤال طالب أو لابد أن يتصل الأستاذ الجامعي بالمشاكل

الجامعات لم واد قانون تنظيم الجامعات ... وعقد مؤتمرات الأقسام والكليات .. وخطط الدراسة .. وخطبة البحث العلمي على مستوى القسم والكلية ... إلخ. وهناك ٢٠ منصراً تستعد اللجنة لبحثها ونحن متلقون على أن جزءاً من التمويل المخصص للجامعات سوف يخصص للجامعات المتميزة وهذا سيؤدي إلى حالتين: ١- إثارة المنافسة بين كل الجامعات. ٢- تشجيع آليات الحساب الداخلي للجامعات طبقاً للقانون. وهذا في النهايةمصلحة الجميع ففي كل مكان هناك العاملون المجتهدون ، وهناك الخاملون الكسالي وحالياً عندنا قانون للجامعات وهو من أفضل القوانين ويعطي السلطة الحقيقية لمجلس القسم ومجلس الكلية ومجلس الجامعة والرؤساء هم المنوط بهم تنفيذ قرارات المجالس والتي لها القدرة على محاسبة المخلِّ والمهمل والمتكاسل ولكنها لا تفعل الآن.

* حالياً يتتساوى عندنا الذين يعملون والذين لا يعملون مما يترتب المفارقة بين العاملين وغير العاملين مما يعطى نتائج تؤثر على كيان الجامعة وعلى تقديرها .. لكن في ظل نظام التقسيم الجديد فإن مجلس القسم سوف يحاسب الذين لا يعملون ومجلس الكلية ومجلس الجامعة سوف يحاسب الذين لا يعملون وعلى يكون كل أستاذ حريراً على الجامعة وعلى مكانتها العلمية.

عندنا مشكلة أساسية وهي مشكلة التمويل وينعكس على المرتبات وعلى الأجهزة والمعامل والمهامات الموجدة بالجامعة وعلى نوعية الأبحاث ، وفي ظل هذا الازدياد المضطرد في دعم الدولة للجامعة لا تستطيع الدولة أن تتخلَّى عن هذه المسئولية.

خاصة في طبيعة هيكل القوى العاملة التي قد تؤدي إلى زيادة تخصصات ونarrow تخصصات أخرى واندثار تخصصات نهائياً وظهور تخصصات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

ذلك كلها واجبات جديدة على الجامعة وعلىنا أن نغير من أسلوب العمل في الجامعة في القرن الواحد والعشرين فوظيفة الاستاذ الجامعي هي وظيفة المايسترو والذي يقود فرقة موسيقية .. وهي وظيفة الموجه الذي يطلق الطاقات الكامنة في الطلاب... وهي وظيفة المصحح الذي يعمل نوعاً من التوجيه للأنشطة المختلفة النابعة من الطلاب أنفسهم ومساعدتهم على اكتشاف أنفسهم ومساعدتهم على خلق الفرض وعلى مجاهدة المشاكل التي قد يتعرضون لها.

هذه مسؤولية لا تتحقق بالنمط الحالى الذي يستخدم في الجامعة... لابد أن تسود علاقة أكثر وداً إيجابية وديمقراطية بيننا وبين أبنائنا الطلاب... لابد أن يتأكد الدور الجامعي دور الاستاذ للطلاب .. ولابد أن تتغير أساليب التدريس إلى البحث والترجمة والعمل الجماعي والنقاش الحر.

هذه كلها تحديات لابد أن نستعد لها من الان ولقد ذكرتها جميعاً وقد يعتبر هذا نوعاً من الجرأة فائتم الذين طلبتم أن أتكلم في البداية على سجيتي وبكل الصراحة ولقد صدقتم القول وأرجو أن تستعدوا لمواجهة تلك التحديات لتقود الجامعة مصر إلى مستقبل أفضل.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

العلمية في مجال تخصصه حتى يمكن تطوير الإنتاج كما سيؤدي ذلك إلى ازدياد ثقة المسؤولين في الجامعة وقدرتها على حل مشاكل الإنتاج والمجتمع ، فالتباعد الموجود خلق نوعاً من عدم الثقة أو عدم الالتفاف بين موقع الإنتاج والجامعة.

ثالثاً: ولقد تطورت نظم الإنتاج تطوراً كبيراً وهو ما قد يؤدي إلى إلغاء تخصصات قائمة وإنشاء تخصصات أخرى وكل المجتمعات المتقدمة لها نظام قومي لإعادة التدريب.

والدولة التي لا يوجد فيها نظام قومي للتدریب وإعادة التدريب تصبح مهددة بالخلل والجامعة هي المؤسسة المؤهلة لقيادة هذا النشاط.

إذن لابد أن نتوقع كل هذه المهام وأن نستعد لها كجامعة وعلينا أن ننظم دورات تدريبية على نطاق المجتمع كله في مجالات لم تتعود عليها كثيرة لكنها ستفرض علينا ولا يمكن لنا أن نتعامل معها كمسائل طارئة على الحياة اليومية . وهذه الجامعات الثلاثة تقتضى أن تنشأ بالجامعات وحدات لتسويق الخدمات الجامعية، وهذا ما اتفقنا عليه في المجلس الأعلى للجامعات ، وفي اجتماعات رؤساء الجامعات.

لابد أن تنزل كاساتذة إلى المجتمع ونرى أوجه القصور فيه ونعمل على مواجهتها من واقع إحساس عميق بالمسؤولية وأن نطلع إلى المستقبل ، وأن نكتشف التغييرات التي ستحدث في المجتمع

ملف

تابع ومتبع وبينهما التالميذ

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية - جامعة الإسكندرية

"إن السنواتخمس التي تعشيتها في منصبي كرئيس للجمهورية جعلتني مؤمنا تماما بحتمية إعادة النظر في نظامنا التعليمي وجعل على المiven والأباء والطلاب أن يشعروا مثلـي بالبساطة على العيوب الكامنة في نظامنا التعليمي. عليهم أن يسلكوا طريقاً تعليمياً غير ذلك الذي انسقنا إليه عمياناً بفضل توجيهات جون ديري.."
(إيزنهاور - ١٩٥٩)

مقدمة:

فعالية ملصوصة في بث وتكرس قيم وثقافة ومعتقدات السلطة السياسية، والطبقات الاجتماعية التي تحكم وتدير حركة المجتمع. ومنذ أن نبه كثير من رجال التربية الراديكاليين في العالم الرأسمالي المتقدم، وكذلك في العالم المتخلف - التابع - إلى تلك الأهمية، والاجهاد الفكرية والتربوية تسعى جاهدة نحو التنوير، دفاعاً عن مصالحها ومصالح الطبقات والفتولات الاجتماعية التي تنجذب إليها ، وتشكل هي بالضرورة طليعتها الثورية . فمنذ أواسط السبعينيات ومع اشتداد حركة المد الشوري في العالم المتخلف، ونهوض حركات التحرر الوطني وتحقيقها لانتصارات ملحوظة على الصعيد السياسي، ظهر العديد من الدراسات والأبحاث النظرية والأمبيريقية التي أخذت تشكك في قيمة وأهمية التعليم في ظل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء . وقد أوضحت العديد من تلك الدراسات أن التعليم في تلك المجتمعات يلعب الدور الأيديولوجي المنطاط به في تكرس حالة التناقض الطبقي في تشريب المتعلمين قيم وثقافة المجتمع الرأسمالي، وكذلك في

يشكل التعليم، والتربية في عالم اليوم، أحد المبادئ الرئيسية التي يدور حولها صراع القوى الوطنية والشعبية في بلدان العالم المتخلف ، وذلك نظراً لما للتعليم والتربية من أهمية بالغة في تشكيل وعي المواطنين وتكون شخصيتهم وإدراكهم للعالم ولمعطياته . وعلى الجانب الآخر، للاستقلالية النسبية التي يتمتع بها التعليم كأحد الأبنية الفوقيـة في النظام الاجتماعي، واعتباره أدلةً أيديولوجية ذات

الاقتصادية والتركيب الاجتماعي ، وخبارات السياسة العامة للدولة: بل إنها مشروطة وتابعة لجميع هذه العوامل . ويمكن أن نلخص ذلك في التحليل الأخير فيما يلى: «هذا المجتمع صورة عن هذه المدرسة».

إن التعليم بناه ، ومضامينه ، هو في تفاعل دائم والمجتمع بكلمه وظاهره، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وأن النظام التربوي لأى بلد هو في نهاية المطاف بنية فوقيبة تتمتع دون رب باستقلالية نسبية ، ولكنها في التحليل الأخير على مستوى العلاقات الجدلية مشروطة بالبنى الاقتصادية ونتائجها الاجتماعية والسياسية.(١) إن المجتمع المصري قائم على أسلوب معين في الإنتاج ، وهو أسلوب الإنتاج الرأسمالي السابق ، وهو لا يستطيع إلا أن يعتمد سياسة تربية تتفق وبنائه الاقتصادي ، إن التعليم في مصر قائم في ظل نظام رأسائلي مختلف وتابع.

وعلى ذلك فإن تحليل النظام التربوي يكون ناقصاً ، إذا ما اقتصر على المعايير التربوية والسيكولوجية ، وحتى الاجتماعية ، دون المجم السياسي.

وليس من الميسور إحداث تغييرات أساسية في بنية النظام التربوي ، دون تحويل وتحفيز البنى الاجتماعية ، وخاصة في مجال علاقات الإنتاج . ولا يمكن دون شك القول إن التعليم في مصر ، التعليم قائم في ظل مجتمع رأسائلي مختلف وتابع ، دون تجديد ، وتحليله تحليلًا كاملاً ، وأخيراً . ويعنى ذلك ضمن ما يعني ، أن إحدى مهام التعليم هي إعداد العمال على كافة مستوياتهم لسوق العمل . هنا نجد أن التعليم يميل إلى تحقيق توافق بين هذا الإعداد - خاصة على مستوى إعادة الإنتاج وتوسيع قاعدة القوى العاملة - وبين حاجيات القوى الاجتماعية السيطرة . ويعنى ذلك أيضًا والملحظة هامة هنا ، أن السلطة ستحاول أن تحقق غاياتها في إطار مجتمع منقسم إلى طبقات متصارعة ، متعددة ، مجتمع يتميز بالتناقض المنافق يوماً بعد يوم ، وبين علاقات الإنتاج الرأسالي ، وحالة غم القوى المنتجة.(٢) إن استقلال الطبقة العاملة يضر

بإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية . (*)

وفي هذه الدراسة سنحاول إماطة اللثام عن الدور الذي يلعبه التعليم في مصر حيال هذه القضايا: الوضع الطبيعي ، تكسير الاصطفائية في اختيار المتعلمين للأنواع المختلفة من التعليم ، وكذلك إفلات الفكر التربوي التبعي السائد في مصر منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان . وذلك بهدف وضع تصور مرحلى أمام الحركة الوطنية والشعبية في مصر ، لخوض معركة التعليم وفضح دوره ، وتبني وجهة نظر أكثر إنسانية وأقل استغلالاً ، تدعى في جملتها إلى تحرير الإنسان المصري من جميع صنوف القهر والتسلط الواقعية عليه من قبل السلطة السياسية والذئاب الاجتماعية الحاكمة .

١- كما يكون المجتمع تكون

التربية:

يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، معنى أنه ليس هناك تعليم عام مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية ، وقابل لكل زمان ومكان ، وكل البلدان ، وإنما يعكس التعليم الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع . أي أن التعليم في مرحلة تاريخية معينة هو ظل للبنية الاجتماعية . يعني أن التركيب التربوي والسلطة يؤثران في النظام التعليمي لكي يحافظ على هذا التركيب ويعمق فاعليته هذه السلطة ، التي تحاول غايتها في مجالين أساسيين ، مجال بنية النظام التعليمي و المجال الضامن الأيديولوجية للعملية التربوية .

إن التعليم المصري وسياسته ليسا عارضين ، ولا مستقلين عن مجال الحياة الاجتماعية ذلك لأنه ليس هناك غaiات تربية بذاتها ، وأن بنية النظام التعليمي ليست انعكاساً لمعايير تربية وتعلمية بحتة . بإصلاحات التعليم ووضع سياسته لا تنشأ في زوايا وزارة التربية والتعليم بالاستقلال عن الحاجات

المزعومة، يتعلم الطفل أن من حق أبناء الأطهاء أن يكونوا أطهاء ، ومن حق أبناء رجال الإدارة والأعمال أن يتبرعوا مثل هذه المكانتين، ويتعلمونا أن من الطبيعي أن يصبح أبناء العمال وبنائهم عمالا ، وأن يعاني أبناء العاطلين وبنائهم من البطالة مثل آبائهم.^(٥)

وعلى ذلك ، فإن في تحليل سياسة السلطة ، يجب لا تغفل أبدا أن السلطة تبني سياساتها في نطاق مجتمع سود ، وجود صراع طبقي حاد ، وتنتجه ذلك ، لا يمكن إكرارها على تراجعات ، أو على تدابير بالنسبة إلى أهدافها الأساسية ، وأن عليها بالضرورة أن تدخل في حسبانها التطلعات والمطالب الشعبية ، فيكون منها أن تحاول استخدام بعض الأهداف التقديمية بطرق ملتوية وغوغائية ، وذلك بالناورة حول خلافات محتللة بينها وبين القوى الوطنية والشعبية التقديمة التي تتصدى للسلطة السياسية وتوجهاتها الأيديولوجية.

ولذلك فإن شعارات: كما يكون المجتمع تكون المدرسة ، ليس إذن شعارات سياسيا فحسب بل إنه مثل أي شيء ، التعبير الصحيح عن أن التربية تعد ميدانيا رئيسيا للصراع الاجتماعي والسياسي للقوى الوطنية والشعبية من أجل تحرير الوطن والمواطن من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعية عليهم.

٢ - إفلاس الفكر التربوي في

مصر:

أ - النساء والمنبت: إطالة

تاريخية:

لقد كان ظهور المدرسة معناها الحديث - المدرسة العلمانية المجانية - وتعصيمها للجيع ، وجعل مدة الدراسة فيها إلزامية ومجانية في أوروبا في القرن التاسع عشر ، ليس نتيجة تطور الأفكار والنظريات الشروية فقط ، بل إنه كذلك كان نتيجة للحاجات الماثلة على مستوى التنمية الاجتماعية ، وتتطور

دائماً عن فئة اجتماعية متزايدة الأهمية بالنسبة للطبقات الأخرى. إنها قبضة القلة المستغلة والسيطرة ماليا وصناعيا وخلفتها. وفي ذلك طابع أساسى لعلاقات الإنتاج الرأسمالي عامة ، والتتابع خاصة.

ويختصار إنه في مجتمع يتمس بمجاورة العقل وعدم إمكانية الإصلاح ، في المجتمع يقوم على القهر والتسلط والاحتياز ، وبووجه عام ذي نزعة منافية للإنسان ، لا يمكن قيام غلط تربوي فعال منها كانت نوعية المدارس التي تهيئها القوى المهيمنة . فالذى يقوم بالتعليم فيحقيقة الأمر ، ليس القائمين على المدارس ، بل المجتمع بأكمله ، وكذلك نوع الحياة السائدة في هذا المجتمع. (٦) ذلك لأن القوى التي تحمل مواقع السلطة والسيطرة تبادر أساليب متحدة ومتكررة للحفاظ على سلطتها وقوتها ، وتستخدم من أجل تحقيق هذا الأمر كثيرة من المؤسسات السياسية والاجتماعية . وتعد المدرسة أهم هذه المؤسسات الأيديولوجية التي تستشعرها القوى المهيمنة.

وحين يقوم المجتمع على القهر والتسلط يسود نظام تربوي تهيمن عليه القوى الاجتماعية التي تحتل مواقع السيطرة الاقتصادية والسياسية ، وتنفذ هذه التربية بأنها تبقى وتنتشر بواسطة تحويل الواقع المعاش إلى أسطورة ، وتخفي حقائق معينة ، وتلغى الابتکار والإبداع وتخضع وتذلل الآخرين . وبذلك تحول دون اضطلاع الناس بهمّاتهم الروحية والتأريخية في أن يصبحوا بشرا بمعنى الكلمة. (٧)

ومن أجل ذلك كله فإن التربية ليست محاباة سياسيا ، ولا الثقاقة التي تعمل المدرسة على نقلها وإعادة إنتاجها ، لأن التربية تم وتجبرى في مؤسسات تقام وتنادى بواسطة هؤلاء الذين يحملون مواقع القوة والسلطة لخدمة هؤلاء المهيمنين لتراث هذه المواقع ، لتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعي والطريق المحدد سلفا ، ذكرى كان أم أشي ، غنيا أم فقيرا ، عاطلا أم عامل ، باختصار شديد ، فإن المدارس تعمل بثابة قنوات شرعية لسوق العمل . بالجهازها هذه المهمة تكون كل طفل قد تم إعداده لقبول تبعات مجاهدة أو فشله ومكانته الاقتصادية

التعليمي الفرنسي واهتمامه - إعطاءه الحرية - للتعليم الديني - الأزهري - ولاحتياج الدولة إلى الأفراد المؤهلين والمدربين فنياً وعسكرياً وسياسياً، كان التعليم يقدم بالمجان بالإضافة إلى المباني والماكل والمصروفات الأخرى التي كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم - وكان هذا أول شكل من أشكال المجانية التي لم تشهد له البلاد شيئاً - وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، بقدر ما كان أداة في يد السلطة السياسية حين ذاك لتحقيق أحالمها وبناء الدولة المنشودة.^(٨)

وتشكلت في عهد محمد على البرجوازية المصرية التي نشأت منذ مولدها في أحضان السلطة السياسية وظلت أداة لها ، خاصة لها، ولم تنشأ كما في أوروبا تقىضاً للسلطة الاقطاعية أو مجاوراً لها على الأقل. وقد اتسمت هذه البرجوازية المصرية بالبيروقراطية العسكرية ذات الآفاق الريفية، وتشعبت بالشقافة الأوروبية، لكنها ظلت تحلم بالاقطاعيات والأبعديات التي يوزعها الوالي على الأنصار والخلفاء.

ولقد استجابت البرجوازية البيروقراطية العسكرية للقهر الواقع عليها من قبل الحكم سلوك انتهازي ، يدفعها إلى استغلال الفرص بأية وسيلة كلما سمحت الظروف أو كلما خففت الدولة من قبضتها . وأن عادة الاستلاب تغلبت على القدرات الخاصة التي تتمتع بها البرجوازية عادة ، قدرات الملح والإبداع والبناء . وطرح مفكرها الكبير "رافاعه رافع الطهطاوي" أفكاراً عن الليبرالية ، وحكم الشورى والحرية ، سأتنا في ذلك يشققته الأوربية ، إلا أن كتاباته لم يميزت بالخذر الشديد ، وتخبر للأفكار مسميات تتفق ومتراج الوالي وآخيهاته.^(٩) وبذلك ظلت هذه البرجوازية مشروعها مجمداً حتى عهد إسماعيل.

وفي عام ١٨٧٤ ظهرت الحاجة إلى فرض بعض القيد التي تحد من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وتزيد في نفس الوقت من فرص الفئات الاجتماعية الميسورة لكي تفوز بنصيب الأسد من الأماكن في مدارس التعليم الحديث . وتلك بالتحديد

القوى المنتجة ، وخاصة نمو الميكتنة، واستلزمت كل هذه التطويرات - ضمن ما استلزمت - تعليم التعليم الابتدائي ، ذلك لأنه كان على العامل والحرفي أن يعرف ويجيد القراءة والكتابة والحساب.^(٦) ونتيجة أيضاً للصراعات الضاربة للحركات العمالية وللتطلعات الجماهيرية والشعبية، في أعقاب كل من الثورة الصناعية والثورة الفرنسية. وقد قدمت البرجوازية الأوروبية هنا التنازل، ليس من أجل سعاد عيون العمال والقراء بل طاجتها الاقتصادية إلى تدربهم وتنمية قدراتهم ، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر كفاءة في أداء الأعمال المناطة بهم.

ومع غزو تراكم الرأسمال الأوروبي وزيادة المنتج من السلع والبضائع ، وال الحاجة إلى أسواق لتوصيف تلك السلع ، والحصول على المواد الأولية والخام بائق تكلفة ممكنة ، شهد القرن التاسع عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمي ، وأخذ يطرق أبواب الشرق... وفي الشرق كان لهم محمد على يصعب بعد اعتقاله حكم مصر في أعقاب المذلة الفرنسية عام ١٨٨٩ والتي كانت أول مواجهة حضارية بين الشرق والغرب ، والتي استطاع فيها الغرب أن يضع اللباب الأولى للسيطرة والهيمنة على مصر وغيرها من الدول العربية.^(٧)

ولقد تبه محمد على إلى أهمية وجود جيش قوى يستند إليه في تحقيق أحالمه في بناه دولة عصرية قوية . وإنشاء هذا الجيش القوى أتجه محمد على بنظره إلى الدول الأوروبية الصناعية في ذلك الوقتمحاولاً استقدام علمائها إلى مصر وموفداً إليها المعمولين المصريين ليحصلوا على علومها وفتوتها ، فكانت إيطاليا وفرنسا وإنجلترا ، هي البلدان الأساسية التي أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم ... ولقد كان دور فرنسا بالذات في تكوين النظام التعليمي المصري دوراً بارزاً وممثراً . فمعظم المدارس التي تم إنشاؤها آنذاك كانت تنسخ مكررة لما كانت تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية (المدرسة ، والمحترى العلمي ، وطريقة التدريس ، وإعداد المعلم ، والمعارف والمهام المتغيرة ... إلخ) . واستطاع محمد على فعلاً إنشاء أول نظام تعليمي علماني تعرفه مصر ، وذلك باستقدامه النظام

لكتها انتقلت على هذه الأفكار عند التطبيق ، كانت تدافع عن العلمانية وقارس الدروشة، كانت تؤمن بحضور البحير المتوسط، لكنها هرولت إلى الجامعة العربية بمجرد الإيحاها . بها، كانت تؤمن بالمشروع الخاص والحقوق الاجتماعية والقانونية المتساوية ، لكنها أنكرت هذه القسم تحت ضغط الفئات والطبقات الاقطاعية.

كل هذه النقاط أسرعت بسقوط البرجوازية المصرية، سقطت شرعاً عندما تخلت عنها البرجوازية الصغيرة وشكلت أحرازها الدينية واليسارية والراديكالية، وتعارضتصالح الاجتماعية لكل منها. سقطت في يونيو عام ١٩٥٢ ، بعدما تولى قطاع عسكري عبر عن طموحات البرجوازية الصغيرة وأمالها في الحرية والكرامة والعدل الاجتماعي، وقد ساعد هذا القطاع العسكري ، فشن البرجوازية المصرية في تحقيق أمال وأهداف الأمة في الاستقلال والعدل الاجتماعي... ولكن سرعان ما خرجت من أحشىـ هذا القطاع العسكري ببرقاطية عسكرية جديدة ، تقلدت مقاييس الأمور وترعرعت على عرش البلاد وورثت ميراث البرجوازية المصرية التقليدية ، وما أشبه الليلة بالبارحة.. فلقد عادت البرجوازية البرقاطية العسكرية التي شكلت في عهد محمد على في مطلع القرن التاسع عشر ، لتطرح نفس الأفكار حول تحديث التعليم وبناء الدولة الفتية القوية .. ومواجهة الاستعمار العالمي ولكن سرعان ما انهار كل ذلك في أول اختبار لها في يونيو ١٩٦٧.

بــ الخلفية التربوية لتلك الفترة:

كان هو هذا تطور البرجوازية المصرية باقتضاب شديد، والتي عجزت منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان ، أن تقدم فكراً تربوياً ، قادرًا على تحقيق أماناتها. فمنذ تبلورها قامت باستقدام النظام التعليمي من الغرب - ولا سيما فرنسا - ولذلك فلقد ولد هنا الفكر - إن جاز لنا تسميته بالفكرة - مشوهاً مبتوراً عن جذوره الاجتماعية والتاريخية.

الدالة الحقيقة للإجراء الذى تم اتخاذة عام ١٨٧٤ والذى يعرف "بقانون رياض باشا". (١٠) أى أن يدفع أبناء الأغنياء مصروفات وتكلفة التعليم الذى يقود إلى المناصب العليا ، وأن يكتفى أبناء الفقراء ببسط بسيط من التعليم الأولى والذين يسعدهم على أداء الأعمال اليدوية المناظنة بهم.

وفي عهد إسماعيل تعاملت البرجوازية المصرية سريعاً مع الأنكارات الأوروبية، وشهد مجلس شورى النواب جلسة تذكر الأوروبيين بما حدث في بداية الثورة الفرنسية عندما وقف "ميرابو" وقال إننا لن نخرج إلا على أسنة الرماح . ولقد رد النائب المصري محمد بك المولحي كلمات "ميرابو" وقال إننا هنا: بارادة الشعب ولن نخرج إلا بإراده الشعب . وتابعت الأحداث سريعاً، فقادت الثورة الفرنسية وكانت انعكاساً لأحلام البرجوازية المصرية في تسلم السلطة ، وعندما فشلت الثورة عادت البرجوازية مرة أخرى إلى "الشرفنة" والتجدد . وبعد قرابة عشر سنوات من الاحتلال البريطاني في مصر تفاجئت الأنكارات البرجوازية مرة أخرى بقيادة مصطفى كامل وظلت تتفاعل حتى توقيتها سعد زغلول.

وفي هذه المرحلة تبلورت الأنكارات والاتجاهات بمسياتها الحقيقة، فكان أحد لفظي السيد يدعى لنظام ديمقراطي ليبرالي . وكان طه حسين يدعو إلى المقلالية والرشد والتدقيق في المفائد والأنكارات قبل التسليم بها . وأكده فيما أكد أن مصر تتسمى إلى حضارة وثقافة البحر المتوسط . ودعا آخرون إلى مبدأ فصل السلطات وعلمانية الدولة والدين لله والوطن للجميع . وكان المشروع الوطني للبرجوازية المصرية واضحًا بعد الاستقلال النسبي عام ١٩٢٢ ، لكنها فشلت في تحقيقه، وكان الفشل نتيجة طبيعية للهيمنة الرأسمالية العالمية على مقدرات الأمة ، ونتيجة أيضًا أن هذه الرأسمالية المصرية نشأت في أحضان الاستعمار الغربي ومحطة بأفكاري وميادنه . كانت البرجوازية المصرية مقتنة بالغرب الأوروبي وبرسالته الحضارية ، لكنها اضطررت إلى محاربه بضغط من الشارع الوطني والحركة الجماهيرية والشعبية . كانت تؤمن بأفكار حول الليبرالية والديمقراطية ،

انعداماً للفاعلية على الإطلاق، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لوقف التعبية هنا. وكثير من المعاير المستخدمة للإشارة إلى تخلف الأنظمة التعليمية بالعالم الثالث، كارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المتعلمين بالتعليم أو انخفاض متوسط مستوى تعليم القرى العاملة، كلها في حقيقتها معايير مضللة، فأنظمة التعليم في الدول النامية تعتبر صورة من الأنظمة التعليمية للدول المراكز وتخدم صوراً من البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط قلة بسيطة من المواطنين، والدراسات الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضاً سري خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين.(١٢) وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمة "اصطفاء" و"انتقاء" الطلاب، بدلاً من دورها الطبيعي بوصفها وساط لتحقيق إمكانياتهم وذواتهم وطموحاتهم وجودهم الاجتماعي.

وبناءً على ذلك فإن الآليات التي تحقق مصالح الخارج عن طريق قوى الداخل... ولكن الأمر تبلور أكثر فأكثر في عقد الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن، بعدة فريق من المصريين الذين يعشوا للدراسة في أوروبا، وأخذوا يدافعون عن فكره ونظراته على اعتبار أنها تحقق المصلحة الوطنية والموضوعية والمبادئ العلمي لهذا الفكر. وفي ذلك تتجلّي أمامنا حقيقة أن الأولى إن هؤلاء العائدين كانوا يعلمون بالأهداف السياسية والأيديولوجية لنقل الفكر الغربي والدفاع عنه، الثانية أنهم كانوا يجهلون ذلك عن قلة وعن... وفي كلتا الحالتين فإن الأمر معزز.

ج - معهد التربية العالي للمعلمين:

إننا يمكننا اعتبار عام ١٩٢٩، بداية ظهور البحث العلمي المنظم في مجال التربية، أو التنظير

إلى جانب تكريس الفرنسيين والإنجليز للقيم الاستعمارية التي ظلت تحكم النظام التعليمي حتى الآن.

ولقد انعكس هذا التشرُّه على دور التعليم في الرعى الاجتماعي ، لأن الوعي بالتعليم كان محكماً ومحدداً من قبل المستعمِر والمسيطِر ، وقد أسلَّم المستعمِر إلى إدراجه في النظام التعليمي: تعليم ديني وأولي للقراء، ينتهي بمرحلة محددة تقود إلى تقلُّد وظائف معينة هي وظائف الكتبة والنساخ، وتعليم علماني وابتدائي يقود إلى المراحل العليا من التعليم ويساعد على تقلُّد الوظائف العليا في المجتمع ، وهذا النوع للأغنياء إلى جانب مدارس للذكور وأخرى للإناث، مدارس خاصة وأخرى عامة، وكان كل هم المستعمِر من التعليم هو تخرج مواطنين فاقدِين للوعي الاجتماعي ومشبعين بأهمية الاستعمار الحضارية وقادرين على القيام بالأعمال والوظائف الدنيا في الدولة. لذلك عارض الاستعمار وجود تعليم فنى تقني وعمال يؤثر في توجهات الإنتاج والاستقلال الاقتصادي وتطور القوى المنتجة ، كل ذلك إلى جانب تغيير المدن بالفرص التعليمية دون الريف.(١٣) لذلك كانت الفرصة التعليمية متاحة أمام أبناء البرجوازية المصرية دون غيرهم من أبناء الشعب المصري.

ومن هنا فقد شهدت خلقيَّة النظام التعليمي الحديث، تشويب الارتباط الجدلِي بين حركة الواقع الاجتماعي ، وحركة الفكر، بين التعليم والوعي نتيجة لسياسة التعبية الاقتصادية والثقافية من قبل الرأسمالية الأوروبية التي استجابت لها وتعاونت معها قوى داخلية - البرجوازية المصرية - والتي كان من مصلحتها المحافظة على مجمل الأوضاع.

وفي الواقع فإن ذلك الأمر كان يشكل جوهر عملية "تنمية التربية" والتي ساهمت بشكل فعال ومؤثر في "تنمية التخلف" وهذه التعبية هي إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر دهاء ، والأكثر خطورة وأهمية في تحقيق اندماج المجتمعات المختلفة في النظام الرأسمالي العالمي في مطلع هذا القرن. لأن ما يbedo من انعدام فاعلية النظام التربوي في علاقته بالبناء الطبقي والاقتصادي ليس في حقيقة أمره

الوطنية الوليدة.

في ضوء هذا التغير المهم والأساسى في تقسيم العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافية الأخرى، ومنها على سبيل المثال: الحاجة إلى تنصير بعض الوظائف الإدارية والفنية، وكذلك انضمام الجامعات الأهلية إلى وزارة المعارف، وتحولها بعد ذلك إلى جامعة حكومية في عام ١٩٢٥، كان لا بد من اهتمام الحكومة المصرية بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية والحديثة، كما أن دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم في المرحلة الأولى، وتم وضع خطة الدراسة بالمدارس الإلزامية في عام ١٩٢٥، وأدى ذلك بالضرورة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم.

إذن فقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلبًا اجتماعيًا ملحوظًا على قطاعات التعليم المختلفة بدءاً من عشرنيات هذا القرن، وتهافت الطلاب بوجه الخصوص على "المدارس الثانوية العلمية". تهافتنا لم يكن في إمكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكافية لواجهتهم، ولم يكن من الغريب أن يدفع أبناء الطبقات المخربة على التعليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة متكون من التوظيف خصوصاً في ظل تردي العمل الزراعي، ولم يكن من الغريب أيضًا أن تصيب هذه المشكلة من أعنوس وأعقد المشكلات التي يتبعين على الصعيد الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي مواجهتها.^(١٥)

وإذا كان الحال السياسي والإيديولوجي لهذه المشكلات يتمثل في وضع قيسود على الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، فإن الحال العلمي والتكنوقратي يقتضي بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وانتقاء "أفضلهم" لتابعة المراحل التعليمية التي تفضي إلى مكانت اجتماعية مرموقة وأهم من ذلك صبغ هذه الأدوات بالصبغة العلمية الموضوعية، التي لا يأتيها الباطل من خلفها أو من بين يديها. وهكذا نشأ معهد التربية العالمي للمعلمين في عام ١٩٢٩ ليneath بهمة مواجهة تلك المشكلات. تلك كانت المصاححة الاجتماعية والطبقية التي

التربوي في مصر على يد أبنائها. وفي هذا العام أنشئ ما يُعرف "بمعهد التربية العالي للمعلمين" والذي شهد سولنه بداية النشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والنفسية الامبيريقية في مصر، بل في العالم العربي، ومنذ البداية، بل وقبل البداية جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم الغربي وأمعانه، وفي عصر السيطرة والهيمنة العسكرية للرأسمالية العالمية على بلدان العالم المتخلف ومنها مصر طبعاً. لذلك جاء هذا المعهد وما أجهزه من أنشطة علمية وبحثية في مجال التربية كأجزاء لا تتجزأ من نسج العلم التربوي الغربي، لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتغيرة ومتكلمة.^(١٦)

ففي فترة ما بين الحربين، فترة الكساد العالمي، وأزمة النظام الرأسمالي العالمي في مطلع الثلاثينيات، كانت مصر تمر بمرحلة تحول في تاريخها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي حيث حصلت على استقلال مشروط في تصريح ٢٨ فبراير ١٩٤٢، وبدأت القرى الوطنية الرياديّة - بينما ويساراً - تظهر على مسرح السياسة وتؤثر في الحياة السياسية والأدوار والمقتدات، وقد ساعدت عوامل ثلاثة على هذا التحول خلال تلك الفترة هي:^(١٧)

(أ) الأزمة الكبرى التي اجتاحت قطاع التصدير الزراعي التقليدي، بسبب مرحلة الكساد الكبير، التي اجتاحت السوق الرأسمالي العالمي من عام ١٩٣٢/٢٩ ، وأدت إلى وضع النظام التقليدي لتقسيم العمل موضع تشكيك وتساؤل، كما عززت الاعتقاد في أن المستقبل الاقتصادي لمصر يتطلب الأنشطة الإنتاجية.

(ب) ظهور المشروع الاقتصادي الوطني ، حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلي من جملة رأس المال الصناعي يتزايد بالإضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية المهمة التي تم تحويلها وتشغيلها بالكامل بوساطة المصريين (مجموعة مؤسسات بنك مصر).

(ج) تغيير السياسات الحكومية تجاه الصناعة المحلية وإدخال التعديلات على القرارات والتعريفات الجمركية، بحيث تساعد على حماية الصناعة

د - تعليم العامة و التعليم الخاصة:

ولقد أدى كل ذلك إلى تصارع الأفكار التربوية في تلك الفترة ، لتعبر عن انحيازها الطبقي، حيث نجد "إسماعيل القباني" يؤيد ويدافع وينظر لفكرة "الانتقاء - الاصطفاء" للطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية، حيث سيد فكرة وجود اختبارات بعد مرحلة التعليم الابتدائي - الأولى يوزع بمقتضاهما الطلاب على أنواع التعليم المختلفة، فأصحاب القدرات العالية يوزعون على المدارس الثانوية الأكاديمية - العامة - ليواصلوا تعليمهم في الجامعات، وهؤلاء غالباً ما ينحدرون من أصول طبقية واجتماعية غنية، ويزور أصحاب القدرات المخضضة على أنواع التعليم (الصناعي - الزراعي - التجاري) وهذا النوع من التعليم ينتهي بانتهاء المرحلة ولا يسمح بمواصلة الدراسة فيما بعد، وهؤلاء في غالبيتهم ينحدرون من أصول طبقية فقيرة وكادحة . وظلت هذه الأنماط تحكم حركة التربية في مصر لأنـ . ولقد تجاوز القباني ومدرسته، أنـ الأخبارات والمقاييس تعبر عن ثقافة وبيئة اجتماعية لنـ وضعوها وصموها، ولا تمـ بال موضوعية والحيادية، لأنـها تقـسـ حـصـيـلـةـ التـعـلـيمـ وـالـتـعـلـمـ بـأـصـافـ اـجـتمـاعـيـةـ معـيـنةـ .

وفي المقابل، كان الاتجاه المعارض ضعيفاً سياسياً، فلمـ يقرـ أـمـاـمـ خـيـارـاتـ النـظـامـ السـيـاسـيـ، ولـقدـ عـرـغـ عـنـهـ بـجـلاءـ "طـ حسينـ" الـذـيـ رـفعـ شـعـارـ ("الـتـعـلـيمـ كـالـمـاءـ وـالـهـوـاءـ")ـ حتـىـ لـكـلـ مـواـطـنـ دونـ اـعـتـارـ لـلنـوـنـ أوـ جـنسـ أوـ طـبـقةـ ، ولـعلـ ذـلـكـ الـأـثـرـ عـنـ طـ حسينـ يـرـجـعـ إـلـيـ تـأـثـيرـ بـالـشـفـاقـ الـأـوـرـوـبـيـ، وـشـعـارـاتـ وـمـبـادـيـاتـ الـثـورـةـ الـفـرـنـسـيـ، فـنـادـيـ يـفـتحـ أبوـابـ الـمـارـسـ أـمـاـمـ الـجـمـيعـ ، وـأنـ تـاحـ الحرـيةـ لـلـطـلـابـ لـتـقـلـلـ مـنـ نوعـ إـلـيـ آـخـرـ، لـأنـهـ لاـ ضـرـرـ الـبـتـةـ لـلـأـمـةـ مـنـ تـعـلـيمـ أـبـانـاهـاـ ، إـنـ كـانـتـ هـيـ حقـقـ تـسـعـيـ بـصـدقـ إـلـيـ تـعـلـيمـهـ .

ولـمـ تـكـنـ الـمـعرـكـةـ بـيـنـ الـقـبـانـيـ وـطـ حسينـ مـعـرـكـةـ تـرـبـويـةـ، فـنـيـةـ ، بـقـدرـ ماـ كـانـتـ مـعـرـكـةـ سـيـاسـيـةـ وـاجـتمـاعـيـةـ ، تـعـبـرـ عـنـ الـمـوقـعـ الـاجـتمـاعـيـ لـكـلـ

دارت حولـهاـ حـرـكةـ الـقـيـاسـ الـعـقـلـىـ فـيـ مـصـرـ مـنـذـ نـشـأـةـ مـعـهـدـ التـرـبـيـةـ الـعـالـىـ لـلـمـعـلـمـينـ، وـضـاعـفـ مـنـ حـرـجـ الـمـوقـعـ أـنـ صـاحـبـ اـهـتمـامـ الـمـعـهـدـ بـسـيـكلـوـجـيـةـ الـذـكـاءـ وـالـقـدـرـاتـ، مـنـذـ نـشـأـةـ جـلوـهـ فـلـاسـفـتـهـ وـمـفـكـرـيـهـ وـمـنـظـريـهـ إـلـىـ الـفـلـسـفـةـ الـبـرـجـمـاتـيـةـ فـيـ التـرـبـيـةـ . وـهـذـاـ تـفسـيرـ مـعـقـولـ لـحـالـةـ التـخـلـفـ الشـدـيدـ الـذـيـ تـعـانـيـ مـنـ الـنـظـرـيـةـ التـرـبـويـةـ وـالـفـكـرـيـةـ فـيـ مـصـرـ . (١٦)

وـنـسـطـطـعـ أـنـ نـوـكـدـ هـنـاـ، أـنـ الـاتـجـاهـ إـلـيـ نـقـلـ الـفـكـرـ الـفـرـيـيـ، كـانـ مـتـسـقاـ مـعـ التـيـارـ الـعـامـ الـذـيـ سـيـطـرـ مـنـذـ الـعـشـرـيـنـ، فـذـكـرـ كـانـ مـتـقـنـاـ وـتـيـارـ الـعـلـمـيـةـ الـمـتـزاـيدـ خـاصـةـ بـيـنـ الـحـرـبـيـنـ الـعـالـمـيـيـنـ، وـمعـ اـزـديـادـ الـاـتـصـادـ الـرـأسـالـيـ الـعـالـىـ، وـتـطـلـعـ طـبـقـةـ الـرـأسـالـيـةـ إـلـىـ اـحـتـالـلـ مـكـانـةـ الـاـرـسـقـرـاطـيـةـ الـاـقـطـاعـيـةـ الـقـدـيـمةـ، وـدـخـلـ مـصـرـ مـنـ النـاحـيـةـ السـيـاسـيـةـ فـيـ فـتـرـةـ دـيمـقـراـطـيـةـ لـبـيرـالـيـةـ . وـإـنـ تـكـنـ مـشـوـهـةـ . بـدـمـاـ مـنـ إـلـانـ تـصـرـيـحـ ٢٨ـ فـيـرـاـيـرـ ١٩٢٢ـ، ثـمـ حـصـولـهـاـ عـلـىـ الـاستـقـلـالـ الشـكـلـيـ بـمـعاـهـدـةـ عامـ ١٩٣٦ـ، وـازـديـادـ عـدـدـ الـفـكـرـيـنـ الـبـرـجـواـزـيـنـ الـذـينـ تـلـمـلـمـوـاـ فـيـ الـقـرـبـ أـوـ تـأـثـرـواـ بـفـكـرـ الـوـافـدـ، وـرـاحـواـ يـنـسـجـونـ عـلـىـ مـنـواـهـ .. لـذـلـكـ لـاـ يـجـدـ مـنـ الـمـسـتـغـرـ بـأـنـ يـسـتـدـعـيـ الـخـبرـاءـ الـأـجـانـبـ مـثـلـ "سـانـ" وـ"كـابـارـيدـ" لـلـنـظـرـ فـيـ أـهـوـالـ الـتـعـلـيمـ وـإـصـلاحـهـ فـيـ أـوـاـلـ الـقـرـنـ الـعـشـرـيـنـ، وـأـنـ يـسـتـدـعـيـ الـمـخـتصـونـ الـأـجـلـيـزـ وـالـأـمـرـيـكـيـوـنـ لـلـقـاءـ مـاـخـضـاتـ فـيـ مـعـهـدـ التـرـبـيـةـ مـثـلـ "بـيـفـيـهـ" وـ"بـونـ بـودـ" وـأـنـ يـشـتـرـكـ "إـسـمـاعـيلـ الـقـبـانـيـ" وـغـيرـهـ مـعـ الـمـسـتـرـ "جـاكـسـونـ" فـيـ تـأـلـيفـ بـعـضـ الـكـتـبـ لـلـطـلـابـ . (١٧)

وـتـرـجـعـ هـذـهـ الـجـهـدـ جـمـيعـهـ إـلـىـ "إـسـمـاعـيلـ الـقـبـانـيـ" الـذـيـ أـثـرـ تـأـثـيرـاـ بـالـفـارـقـاـ فـيـ تـرـسيـخـ "الـتـرـبـيـةـ الـحـدـيـثـةـ" بـفـهـومـهـاـ الـفـرـيـيـ، وـذـلـكـ مـنـ خـلـالـ كـتابـاتـهـ الـكـثـيرـةـ وـالـمـتـنـوـعـةـ إـلـىـ جـانـبـ اـعـتـبـارـهـ مـفـكـرـاـ تـكـنـقـرـاطـيـاـ، مـارـسـ الـتجـزـيـةـ الـعـصـلـيـةـ فـيـ الـمـارـسـ الـعـدـيدـةـ الـتـيـ أـشـأـهـاـ "كـالـمـدـرـسـةـ الـنـمـرـذـجـيـةـ" وـكـذـلـكـ بـتـلـامـيـدـهـ الـذـينـ كـانـوـاـ أـوـلـ جـيلـ يـحـصـلـ عـلـىـ درـجـاتـ الـمـاجـيـسـتـرـ وـالـدـكـتـورـاـ فـيـ تـحـصـصـ الـتـرـبـيـةـ، وـلـقدـ طـبـقـ الـقـبـانـيـ جـمـيعـ أـفـكـارـهـ عـلـيـاـ حـبـنـ تـولـيـ منـاصـبـ رـسـمـيـةـ مـخـلـقـةـ فـيـ وزـارـةـ الـعـارـفـ .

أدب ونقد



د. شبل بدران

المجتمع . ومن هنا فترجمت حركة القياس العقلى فى مصر - فى ظروف تاريخية واجتماعية معينة - الأفكار الأيدلوجية الطبقية إلى مبادئ عقلاوية لتوزيع التعليم على الطبقات الاجتماعية بشكل غير منكافي.

ومؤدى هذه المبادئ العقلاوية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية العالية، ومادام التعليم العام أكاديمياً سيكون من شأنه أن يوجه الطلاب إلى الدراسات العليا ، وإلى طلب الاشتغال بالمهن التي تأهل لها هذه الدراسات ، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا واقية، ولكنها ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن يتصرف معظم المتعلمين فى الأمة إلى الاشتغال بهذه المهن، هي على كل حال قد أصبحت لا تستسغ لاستيعاب التخرجين سنioria من كليات الجامعة والمدارس العليا . ويسزد عجزها عن استيعابهم مع الزرادة المستمرة فى الإقبال على التعليم الشانوى . ولذا تعلينا أن تتجه فى تأهيل بعض الطلاب "لعلهم أقلية للدراسات العالية" ، وبعد البعض الآخر إعدادا علمياً يوهلهم للكفاح فى ميدان الأعمال الاقتصادية الصغرى . ويتم تصنيف الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة وفقاً لقدرتهم وذكائهم وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يمكنها إلا أن تدرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء". (١٩)

ويشير هذه الفترة الليبرالية بأن الانتقال يجري من مجتمع يرى فيه الآباء عن الآباء امتيازات الفنى والرواجة الاجتماعية، التى كانت سائدة فى المجتمع الإقطاعى الأوپروى، إلى مجتمع يدخل فيه الأولاد النظام التعليمي ويترقون فى دروبه ، وبكاباؤون على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التي تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل المدرسى، وعلاقات الامتحانات الأخرى، وأى مؤشر "موضوعى" آخر يدل على مجازهم الدراسي . وهكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبيهقية للزورم محل المعايير السابقة التي تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية. (٢٠) التي كانت سائدة فى

منهما، وذلك على الرغم من محاولة المفكرين التربويين البرجوازيين صبغها بالصبفة الفنية والتربوية ، على اعتبار أنها خلاف حول سياسة "الكم والكيف" فى التعليم المصرى.

وإن أردنا أن نعرف الفرق بين مدرسة طه حسين فى التعليم ومدرسة إسماعيل القباني فى التربية فى كلمتين، فهذا الفرق يختصر هو أن طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات، ومن التعليم الثانوى طريقا إلى الجامعات. أما إسماعيل القباني فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا ، ومن التعليم الثانوى طريقا إلى التعليم الفنى المتوسط المكتفى بناته، الذى لا يتتجاوزه إلا المتأتون بالعلم والمال... أو قل إن طه حسين كان يريد لأنباء الشعب أولاً وقبل كل شيء أن يكونوا مواطنين مثقفين يفكرون لأنفسهم ويريدون لأنفسهم، ولا يساسون كالأنعام .. أما إسماعيل القباني، فقد كان يريد لأنباء الشعب أولاً وقبل كل شيء أن يكونوا أسطورات .. مهرة يخمنون الإنتاج وليس لهم أن يتقاسفوأو يفكروا فى نظم الحكم أو فى حقوق المواطن وواجباتها.... ما دامت لهم قيادة مبنية مستتبة ، فتفكيرنا عنهم فى أمور السياسة وشئون الحكم. (٢١) ولاشك أن ذلك هو الهدف الایديولوجي الذى كان يمكن خلف فكر وسياسة القباني فى التربية.

٣ - التعليم والاستحقاقية المزعومة:

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام بسيكلولوجية الذكاء ، والقدرات العقلية والمقاييس لها فى السياق العام للبحث التربوى التجربى صالح اجتماعية محددة . وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى إنتاج التقسيم الاجتماعى للعمل ، والمحافظة على الأوضاع الطبقية والعمل على ديمومتها، إلى جانب تصنيف الطلاب تصنيفا هرميا يتلامم والبناء الطبقي فى

والنطرف في هذا الجانب أو ذاك يعد انحرافاً . (٢١) ومن هنا يقع لنا القول أن لا شيء يخدم النظام الطبيعي القائم في مصر أكثر من الأخبارات التي لا يرقى إليها الشك أو العيب - من وجهة نظرهم - والتي تدعى قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن ، على القيام بوظائف مهنية معينة . ولكن يennis هؤلا ، دائساً أن هذه القدرة مهما اخترناها مبكراً في حياة الفرد ، إن هي إلا أصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة ، كما يغفلون أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هي بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية . (٢٢) والواقع أن الامتحانات ليست فقط عبارة عن أوضاع صيغة تتجلّى فيها الميزارات الأيديولوجية للنظام السياسي عن طريق فرض تعرّيف محدد للمعرفة بل إن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة بانحيازه الاجتماعي والطبيعي لمن صاغوه وصمموه ووضعوا أدفأه .

٤ - دور التعليم الاجتماعي والسياسي:

يسقط البرجوازية المصرية الكبيرة في يونيو عام ١٩٥٢ ، وتصعد البرجوازية الصغيرة ، والتي عبرت عنها حركة يوليومرت مصر بفترا تاريخية مختلفة تماما عن الفترة السابقة ، حيث ركز المشروع الوطني الذى طرحته "جمال عبد الناصر" على دولة المزرب الواحد والسلطة المركزية العلمانية القوية ، والطموح ، والعدلة الاجتماعية ، والانحياز للعالم الثالث ، ومساعدة الغرب ، وإقامة علاقات وتعاونات جديدة على الساحة الإقليمية والدولية من خلال حركة عدم الانحياز والوحدة الإفريقية .

وفي إطار مشروع عبد الناصر ، انسحبت البرجوازية الكبيرة مكرهة ، وارتفعت البرجوازية الصغيرة - التي تفاعلت والواقع الجديد وتخلقت

فتراية سابقة. وعرفت هذه الحركة التربوية **ME-RITOCROCY** عموماً باسم "الاستحقاقية" وهي معايير لا تخفي تحبيها الاجتماعي والطبيقي نظراً لارتباطها بشفافية معينة غالباً ما تكون ثقافة النخبة إلى جانب أنها تهدى اليوم إحدى أدوات الفرز الاجتماعي للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذى تغير فقط المعيار، ولم يتغير التحيز الأيديولوجي والفكري في المرحلة الإقطاعية والمراحل الابتدائية.

ولسنا بحاجة لأن نعدد الأمثلة التي توضح استناد مفهوم "الذكاء" السائد في مجال التربية في مصر إلى الفكرة التقليدية التي ترى في الذكاء قدرة عقلية يأتى الإنسان إلى الحياة مزوداً بها بحكم مولده، وهي كما ترى الفكرة التقليدية التي روج لها الفكريون العنصريون إبان القرن التاسع عشر، ونخص منهم **"Galton & Gobioob"** دون أي سند على، بل قد يغيب عن البعض منا حقيقة انتفاء فكرة الذكاء الوراثي هذه إلى الفلسفات العنصرية والتي من أبرزها الفلسفة النازية والفاشية.... إلخ.

وهناك محاولات من قبل مصممي الاختبارات الخاصة بالذكاء، لوضع اختبارات محايدة أو ديمقراطية، ولكن إلى يومنا هذا لا نعرف اختباراً واحداً تتوفر له تلك المعايير أو هذه الديمقراطية، وذلك للسبب البسيط: أن مصممي الاختبارات لا يكتنهم الغرور من إطارهم الثقافي الذي نشأوا فيه، وكذلك لأن الاختبار لا بد أن يفرق ويفاضل بين المترافقين.

إن الإصرار والتمسك بالمعنى الناقصي، هو هدف الايديولوجيا البرجوازية في تدعيم الواقع الاجتماعي الذي يخدم مصالحها، فهم يبصرون أن الواقع متوزع فيه المعايير الإنسانية والاجتماعية وفق التخمين الاعتدالى، أي وفق قانون الصدفة ، وعلى هذا يكون المجتمع مكونا من كثرة تعيش فى رغد العيش ، وقلة تعانى ، وقلة تعيش فى بخل، وهو ما ينافق الواقع الاجتماعى الفعلى، ففي الواقع الفعلى لا يوجد اثرا لها متوزع الاعتدال القائم على فكرة ميتا فيزيقية روج لها Quetlet مزدها: أن الاعتدال والمتوسطية هما الخير والجمال في مظاهر الحياة

الدرس وانتها، بالمستويات العلمية والثقافية المتعددة للخرجيين وكذلك فشل النظام الاقتصادي التابع في توفير فرصة عمل شريفة لكل خريج. ولم تكن وعود السينين والسبعينيات التربوية ، طرحاً مصرياً أو وطيناً خالصاً ، وإنما هي آراء ونظريات تم وضعها بواسطة علماء الولايات المتحدة الأمريكية، ثم نقلت بوساطة رجال التربية المصريين. وكذلك كانت - وما زالت - التعديلات والإصلاحات التي نفذت خلال الثلاثين عاماً الماضية لتحقيق هذه الوعود، تعديلات وإصلاحات أملتها وطرحتها النظرية التربوية الأمريكية. (٤٤) وتلخصت في الكم وليس الكيف، وأفضت محاكاة سياسات النمو الاقتصادي للغرب إلى غلو كسي مصاحب في التعليم، ترتيب عليه زيادة كبيرة في عدد المدارس ومعدلات الاستيعاب والقبول، دون إحداث تغييرات جوهرية داخل النظام التعليمي سواً من حيث شكل المؤسسة التعليمية أو نوعية العلاقات الاجتماعية بداخليها ، التي لم تخرج كثيراً عن علاقة السيطرة الأمريكية. (٤٥) ولقد كانت هذه الإصلاحات بدورها تماجاً للعلاقات الاجتماعية بين الطبقات، وبين الحاكم والمحكوم، وكلها بلا شك تكرس غطاء محدوداً من العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع المصري، والتي تعزز السيطرة والتوجيه الفوقي.

هكذا تطور نظام التعليم المصري - في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات - وفقاً لأنفوجذ غربي مستورد ، وسانده ودعمه ، نظام يحشى برتكز على النقل والنسخ يوعي أو بدونوعي .. ولقد عزز ذلك عدّة آليات منها على سبيل المثال: . - سيل البعثات الذي تدفق إلى المسرك الغربي تدعيماً وتكريساً للنظرية التربوية الغربية واعتقاداً أن الخلاص سوف يكون على يديها.

- البحوث التربوية المشتركة ، والتي أصبحت أحد مظاهر التراجم الأمريكية الثقافى في مصر... والتي تغلقت إلى كافة جوانب الحياة التربوية بدءاً من وزارة التربية والتعليم وانتهاً بالمدارس في القرى والنجوع.

- استقدام المبراء الأمريكيةين - لاحظ بدء ، النظام التربوي في عهد محمد علي بحركة الاستقدام

طيفة برجوازية بيروقراطية حل محل البرجوازية القديمة بامتلاكها الثروة والسلطة في البلاد - درجات السلم الاجتماعي من خلال سيطرتها على الثروة والسلطة . كبرت وتشبت بالثروة ، والنفوذ والطموح من خلال جهاز الدولة ثم انحازت في وقت لاحق إلى البرجوازية القديمة ، ونشأت الجسور بينهما من خلال علاقات المصاهرة والمصالح الاجتماعية، وشكل الآثار قوة أجهزت على مشروع عبد الناصر وعجلت بهيايته بعد هزيمة ١٩٦٧ ، وتولى السادات السلطة ، واستجواب السادات للتحالف الجديد ، فجمد الاتهامات المسماة بالاشراكية ، وأعلن سياسة الانفتاح الاقتصادي ، وتباعد تدريجياً عن الانتماء العربي، وأكمل على هوية مصر الفرعونية والتوضطية ، وتجاوز كل الشوائب في الصراع العربي الإسرائيلي ، وطار إلى القدس ، ووقع اتفاقية كامب ديفيد ، ثم معاهدة السلام ، وقطع العلاقات مع الاتحاد السوفيتي وناسبة العدداً ، وان Guarقاما إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وتم دعم الاقتصاد المصري في منظومة النظام الرأسمالي العالمي تماماً ، وأصبحت مصالح الخارج هي مصالح الداخل والعكس ، وتزايد الوجود الأمريكي في مصر سياسياً وعسكرياً وثقافياً واعلامياً وتربوياً....

ولكن ماذا حدث في مجال الفكر التربوي، رغم سبقنا وبمبارتنا بالأخذ في النظرية والتطبيق عن الثورة الغربية منذ العشرينات للآن. وما طرح علينا من فكر وردي عن التحديث والرخام المرتبطين باقتباس الأنوجذ التربوي الغربي ؟ لاشك أن الإجماع السادس بين رجال التربية في مصر حول التدهور المادى الذي وصلت إليه التربية في مصر، حقيقة غالباً ليس فقط أدبيات التربية وإنما نظالها صباح مساء في الصحف الشعبية وكافة منابر الرأى والتفكير. (٤٣) أي أن الرأى العام المصري يتحدث عن تلك الأزمة التربوية حديثاً بصوت مرتفع في هذا الأيام... والأزمة التربوية الطاحنة التي تعانى منها في مصر تعتبر أزمة شاملة تمس كافة جوانب العملية التربوية بدءاً من عدالة القبول في المدارس ومعاهد التعليم ومروراً على ما يجري داخل الفصول وقاعات



م. العادل

اجتماعية قاسية وظالمة.
ولقد ترتب على تلك الأوضاع الطبقية تركيبة
تربيوية منسجمة معها ومحققة لأهدافها وذلك لأن
البنيات الاجتماعية العازلة والقاسية تجد صداقتها في
بنيات تربوية أكثر عزلة وقسوة .. ومن أشكال
التعبير السافر لهذا الأمر، ازدواجية النظام التعليمي
المصري إلى نظامين تعليميين يعوزان دون أن
يلتقيا، يخص أحدهما باستقبال الغالية العظمى
من الأطفال الذين يتضمنون إلى الطبقات الاجتماعية
الفقرة، على حين يقتصر النظام الآخر على تعليم
أبناء الصفة من أبناء الطبقات الفنية. (٢٦)

وفي هذه الحالة يعكس الازدواج التعلمي
التركيب الطبقي للمجتمع المصري، والذي يظهر فيه
اقسام المواطنين بشكل سافر إلى طبقات متباينة
متغيرة التروات والسلطات... ومن هنا فليس غريباً
أن تجد في نظامنا التعليمي أنظمة تعليمية متوازية
وغير ملتفقة، التعليم الثانوي العام ، الثانوي الفني
(الصناعي، التجاري، الزراعي) التعليم الدينى،
التعليم الأجنبى، ومدارس اللغات... إلخ.

ويراكم هذا الازدواج فشل النظام التعليمي في
استيعاب جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم
للمرحلة الابتدائية، فقد كان مقررًا أن يصل
الاستيعاب إلى ١٠٠٪ عام ١٩٧٠، لأن لم
يتحقق ذلك. ففي عام ١٩٨١/٨ بلغت نسبة
الاستيعاب في المرحلة الابتدائية ٦٥٪ والإعدادية
٥٥٪ والثانوية ٤٪، والتعليم العالي ١٪ بما في
ذلك التعليم الأزهرى . إلى جانب أن النظام
التعليمي غير راغب أصلًا في الاحتفاظ بجميع
الأطفال في مراحل التعليم المختلفة، وذلك تمشياً مع
سياسة الانتقالية كركبة قوية للنظام الرأسمالي
ال العالمي المعلن أو المستتر. كل ذلك يجعل النظام
التعليمي يعتمد أساليب مختلفة للحيلولة دون
مواصلة أبناء الفقراء للتعلم (شروط القبول،
الامتحانات ، مكاتب التنسيق... إلخ) وذلك حماية
له من مخاطر تعليم أطفال الفقراء.

يدعم ذلك ظاهرة التسرب من التعليم ، وهي تقع
على عاتق الفقراء وحدهم ، ففي دراسة للعام
الدراسي ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦ ، أكدت على

من الغرب - بوساطة وزارة التربية والتعليم لوضع
الخطط والمشاريع للإصلاح التربوي في مصر . ولقد
كان هذا إحدى آليات تدعيم التبعية الثقافية من
الداخل في مصر، ومظهر من مظاهر إفلات الفكر
التربوي التبعي.

كانت هذه المظاهر موجودة في السبعينيات بدرجة
لم تشكل ظاهرة ملتفة للنظر، نظرًا لكثرتها الشعارات
التي رفعت في وجه الغرب الأمريكي تحديداً ، إلا
أنها استشرت بدرجة ملحوظة في السبعينيات بعد
اندماج النظام الاقتصادي المصري في منظومة النظام
الاقتصادي العالمي ، وتم إحكام القبضة عليه عاماً
من كافة الجوانب . ولكن بدءاً من الخمسينيات كانت
الفلسفة البرجوازية هي محور العملية التربوية
وموجهها الأساسي في مصر . ولقد ترتب على ذلك
تنوع الأدوار الاجتماعية والسياسية التي لعبها
التعليم المصري - ومازال - بدءاً من ارتياطه
بالنظيرية التربوية الغربية وللان ، يوسف نلقى الضوء
فيما يلى من صفحات حول هذا الدور الاجتماعي
والسياسي.

يتميز المجتمع المصري - مثله في هذا مثل أي
مجتمع طبقي - إلى طبقات وفئات اجتماعية
متباينة ومتضارعة، لكل منها مصالحها التي تداعع
عنها، وكل منها ايدولوجيتها التي تعد أدوات
لتزويج فكرها ونشره بين طبقات الأمة، بغية إحداث
رأى عام قوى تجاه الأنذار والمبادئ، التي تداعع
عنها، وعلى الرغم من صعوبة تناول البناء الطبقي
في مصر الآن، بالدراسة التحليلية لاختلاف المدارس
الفكرية داخل الأتجاه الواحد.. إلا أن الشيء ، ثابت
واليقيني أن في مصر طبقات رأسالية متفنة لا
تتجاوز ٥٪ من جملة السكان تستحوذ على أكثر من
٢٥٪ من الدخل القومي، والطبقة الوسطى التي لا
يتجاوز عددها ٢٠٪ من جملة عدد السكان
تستحوذ على ٥٪ من الدخل القومي، والطبقات
القديرة والشعبية التي تقل أكثر من ٧٥٪ من جملة
السكان ، تنصيبها من الدخل القومي لا يتجاوز
٢٥٪ ، هذه حقائق واضحة ويديمها ومقررة من
الهيئات الدولية والبنوكية في مطبوعاتها ومؤشراتها
العديدة، أي أن المجتمع المصري يمتاز بتركيبة

أدب ونقد

والاستمرار بالمجتمع على ما هو عليه.
وهناك العديد من الدراسات التي تدعم هذا الرأي - ولقد أشرنا إليها في بداية الدراسة - إلا أنها سوف تعرض بعض نتائج دراسة قمنا بها في الريف المصري، وكانت تهدف إلى كشف العلاقة بين الوضع الطبقي ونوعية التعليم. واتضح لنا جملة من الحقائق العامة منها:

- إن الفروضة التعليمية لطلاب العينة ليست متكافئة ولا متساوية، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون خد من لا يملكون. فبالنسبة للأسر الريفية المعدمة، بلغت نسبة أبنائها الملتحقين بالتعليم الابتدائي حوالي ٢٨٪، والتعليم الإعدادي حوالي ١٦٪، وفي التعليم الثانوي العام بلغت حداً متدنياً حوالي ٦٪ مقابل ٦٪ في التعليم الثانوي الفني. أما بالنسبة للتعليم العالي فبلغت ٦٪.

- أما بالنسبة للأسر الفقيرة، فبلغت نسبة أبنائها بالتعليم الابتدائي حوالي ٣٣٪، والإعدادي حوالي ٢٠٪، والثانوي العام ٦٪، وحوالي ٥٪ للتعليم الثانوي الفني، أما التعليم العالي فبلغت ٩٪.

- أما الأسر غير الفقيرة، فبلغت نسبة أبنائها بالتعليم حوالي ٩٤٪ والإعدادي ٤٠٪، والثانوي العام ٦٣٪، والفنى ٤٠٪، أما التعليم العالي حوالي ٢٨٪.

وعلى ذلك فإن النظام التعليمي المصري يخدم أبناء الطبقة الميسورة، ويشكل أدلة شرعية لإبعاد أبناء الطبقات الفقيرة. وهكذا تقبل الامتحانات الاقتصادية والاجتماعية عن طريق المدرسة إلى استحقاقية تقافية، توصل حاملاتها إلى المراكز الحساسة في الدولة ويتضمن بذلك استمرار نظام الحكم القائم فالنظام التعليمي في النهاية هو انعكاس هيكل للاتصال الحر في المجتمع الطبقي، وهو تنافس وسباق وانتقاء، ورحلة التعليم من أولها إلى آخرها ليست إلا سباق يطول أو يقصر غير حواجز وامتحانات ومبارات (٢٩) لا يستطيع اجتيازها إلا من كان يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية.

من هنا لا بد أن نتساءل: هل الرسوب والتسرب

ما يلي: (٢٧)

- إن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين القراء والمعلمين ، حيث بلغت ٤٥٪، وأقل نسبة هي بين أبناء التجار حوالي ٣٪، أما أبناء العمال فكانت ٦٪، وأبناء الموظفين حوالي ٧٪.

- كما أن أعلى نسبة تقع في الأسر التي عددها ٢٢٪ أفراد بنسبة ٢٥٪ ثم ٤ أفراد بنسبة ٢٥٪ يلي ذلك الأسر التي عددها ٧ أفراد فأكثر. أما أقل نسبة تقع في الأسر التي عددها أقل من ثلاثة أفراد حوالي ٦٪.

- إن الوضع الطبقي له تأثير على تسرب الطلاب ، حيث وجد أن التسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لدى الدخول المفتعلة، بينما وجد ٣٧٪ لدى الدخول المتوسطة ووجد ٦١٪ لدى الدخول المنخفضة - القراء والكافحين - وحسب بيانات وزارة التربية والتعليم، فإن التسرب في التعليم الابتدائي تعانى منه الأسر الفقيرة في الريف والأحياء الشعبية في المدن بحوالى ٤٠٪ من عدد السكان ، ويندر وجوده في الأحياء الراقية بالمدن أو بين أبناء الملكيات الكبيرة في الريف.

إن فتح باب التعليم لمجتمع الأطفال كشعار سبابسي ، يوازيه خلق صوريات كثيرة عن طريق المنهج وطرق التدريس والامتحانات ، مما يضطر معظم الطلاب إلى ترك المدرسة في السنوات الأولى من دراستهم - إلى جانب الظروف الاقتصادية والاجتماعية - أما الآباء فيتساقطون تدريجياً كلما ارتقينا في سلم التعليم. وهكذا يكون النظام التعليمي قد منع الطلاب أن يتعلموا دون أن يمنعهم من دخول المدرسة. والمسئولية هنا لا تقع على النظام التعليمي ظاهرياً ، ولكنها تقع على الأطفال الذين لم يستطيعوا أن يتابعوا دراستهم لأنهم كسايا أو غير مهوهين، ويستقر في المدارس أولاد الذين صنعت المدارس من أجهم ، أي أولاد الطبقات الميسورة والحاكمة - صفة المجتمع المصري - هؤلاً.

هم الذين تدهم المدرسة لتسلم الحكم فيما بعد ،

شديدة البطل.. .
والى جانب كل ذلك فإن التعليم المصري يعد إحدى الأدوات التي تستخدمها السلطة السياسية لحمل الناس على الطاعة والقبول والإذعان للنظام القائم . ومن هنا فإن المدرسة تلعب دوراً ملحوظاً إلى جانب دورها الاجتماعي المتمثل في التمايز الطيفي القائم على حيازة شهادة تكون من الصعود على السلم الاجتماعي باعتبارها الطريق الوحيد "المشروع" للصعود من بين الجماهير إلى مراتب الصفة ، ويمنع الفرد عملياً من انتهاج طريق آخر للتقدم ، واستناداً إلى حجة مجانية التعليم - وهي زائفة - يرسخ الاعتقاد في ذهن الشخص في المراتب الاجتماعية الدنيا بأنه هو وحده المسئول عن وضعيته الاجتماعية العدنية . (٣١) ولنست الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

لقد تحولت المدرسة إلى صنم معبد ظالم لا يحمي إلا من يدخل هيكله ، إنها تصنف الناس مراتب وأقداراً وبالتباعية فهي تحظى من أثمارهم . وهكذا ليس أمام كل من يتدنى قدره إلا أن يقبل الرضوخ ، فال الأولوية الاجتماعية لا تنبع إلا بقدر ما يسمح به المستوى التعليمي . (٣٢) وفي كل أرجاء مصر نرى أن المزيد من المال يتنفق على المدارس يعني المزيد من الامتيازات للقلة على حساب الفالبية . وفي النظام التعليمي المصري ، تقدم الروح الأبوية المتعالية التي تمارسها الصفة كمثل أعلى للسلوك السياسي لا بد أن يحتللى وذلك من خلال البناءات الهرمية داخل مؤسسات التعليم .

والى جانب الدور السياسي للتعليم هذا ، فإنه يعد أدلة للتلقين السياسي ، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك ، وعلى الرغم من الشعارات السياسية التي ترفع بدعوى أن التعليم في مصر محايد ، إلا أن التعليم لا يمكن أن يكون محايداً ، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسي ، سواء تم ذلك علناً في البرامج والكتب أو في "المنهج الخفي" ومن ثم يتتحول المدرس إلى "مروب سياسى" يقوم بتلقين سياسة الدولة ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن ، وليس تغييره . لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة ، أكثر

والفشل والتاخر المدرسي إخفاق من قبل الطلاب ؟ أم إخفاق من قبل المدرسة ؟ أي من قبل المجتمع والسياسة التي جعلت المدرسة على ما هي عليه الآن ؟ ...

ليس من شك في أن نسب التسرب والأمية المرتفعة قد يصاحبها نظام تربوي كفء ، وفعال ، والمتحقون بدارس مثل هذا النظام حينما يجدون أن تعليمهم لن يزودهم بفرصة الحصول على عمل أفضل من المناهج لغير المتعلمين ، فلا مناص أمامهم من الهروب إلى خلق العمل . فليس من النقاوة العلمية في شيء إذن أن نتكلم عن هذا التسرب بوصفه محصلة لانعدام كفاءة التعليم ، وانخفاض مستوى كما هو الاعتقاد السائد في مصر ، بل إن ما يسمى بالخلاف التربوي في دول الهاشم ، هو في حقيقة أمره "تبنة تربوية مشوهة" نشأت عن تركيز دول المركز واهتمامه بأهداف وخصائص تعليمية معينة . كان تحقيقها في مصلحته على حساب الوظائف التربوية القومية ، وعلى حساب المنافع المشوهة نتاج نظام اقتصادي تابع للبنية التربوية المشوهة تابع لنظام الدولي للعمل . ويستدل على ذلك أن البناء الاقتصادي والاجتماعي التابع يظل دائمًا عديم القدرة على استيعاب كل المتعلمين . (٣٣) لهذا فالحديث عن ديمقراطية التعليم في المجتمعات التابعة ، أي إسهام التربية في تحقيق الفائدة الاجتماعية الممكنة لكافة المواطنين ، حديث واهم لا أساس له من الصحة والمعقولية .

وعلى الرغم من التوسيع الكمي الذي حدث في التعليم في مصر في السنتين السابعتين ، وعلى الرغم أيضاً من أن نسبة أكبر من الطبقات الشعبية تحكم من الحصول على قدر منه ، إلا أن المدرسة مازالت تقوم بدورها كاملاً في عملية التنشئة الانتقائية التي تتجه دائماً نحو الإبقاء على النظام الاجتماعي القائم ، فالطبقات الاجتماعية الميسورة التي يبذلها السلطة السياسية والثروة الاقتصادية هي التي ترسم السياسات التعليمية لتحقيق هذا الهدف ، وإن كانت الضغوط الشعبية تضطرها - مؤقتاً - إلى رفع نسبة انحراف الطبقات الشعبية بعدلات

تلك الأصوات ، هي استجابة لشروط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي وغيرهم من الجهات الدولية التي ترتكز سياساتها على إيقاف الفقراء ، وحرمانهم ثقافياً ومادياً ... تواكب تلك الأصوات مع كل بداية عام دراسي جديد . ولعل تلك الاستجابة هي لتحقيقصال الفئات الداخلية وتحقيق الهمينة الرأسمالية العالمية ، والتي تتم من خلال تحقيق شروط تلك الجهات الدولية ، التي تخشى تعليم الفقراء وتحررهم ويرجع ذلك إلى عدة عوامل استحدثت على صعيد الاقتصاد المصري التابع في السبعينيات والثمانينيات : (٢٥)

- الدول الراضح عن اعتبار المنظومة التعليمية بمثابة سهل من أهم سبل الرقى الاجتماعي للأفراد .

- إيجاد الوسائل للحد من المصارييف المخصصة للتربية والمعتبرة كغيرها من المصارييف الاجتماعية بمثابة العباءة الذي يشكل كاملاً رأس المال التابع والمتأزم "داخلياً" من جرا ، فقدان التحكم في إعادة إنتاج قوة العمل و"خارجياً" من جرا ، تواصل الأزمة الرأسمالية العالمية ولعدم تدفق الشرايين المحلية الفاعلة إلى حد الآن في الحصول على مكانة تذكر في صورة تدوير الانتاج الرأسمالي .

- توفير شرط متصل باليد العاملة ، بعد من أهم متطلبات انتصاف الرأسمال الأجنبي في مصر ، التي تحاول التصنيع في إطار المنظومة الرأسمالية العالمية . وكل ما تصبو إليه الرأسمالية المصرية المساهمة في التصنيع التابع (جزال موتورز ... المشاركة ... كلورايد الخ) يتلقى أشكالاً صناعية ذات تكنولوجية "سفلى" فتطلب أصنافاً متدنية القيمة من قوة العمل ، وهو ما يعني انصراف صبرورة العمل في الإنتاج النابع الرأسمال الاحتكاري ، وما يفرضه من وحدة متناقضه بين قوية المهارات (في المراكز) وسلبيها (في المحيط) . يترتب على هذا أن التسربين من المراحل التعليمية والتخرجين من التعليم الأساسي هم قوة العمل الحقيقة والتي تخضع لشروط أصحاب الأعمال في ظل هبنة القطاع الخاص .

من العناصر الثورية والراديكالية ، وبالإضافة إلى ذلك فإن النظام التعليمي يعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك التابع ، بل يصبح التعليم كله في المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف على السواء ، جزءاً من "مناعة الدعاية" يقنن الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها . (٣٣)

إذن فالتعليم المصري يلعب دوراً الطبيعى في التحيز الطبقي والدعائية السياسية ، حيث يتحيز التعليم ، منهاجاً ، وإدارة ، ونظاماً ، وسياسة قبول ، لصالح الأغنياء ضد الفقراء . وعلى الرغم من الشعارات البراقة التي رفعت من قبل السلطة السياسية عن حياد التعليم وأنه مناسب للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التي تؤهلهم للاتساق به ، ونسى أصحاب تلك الشعارات ، أن القدرات والاستعدادات هي ذات طبيعة اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى ، لأن البناء الهرمي لنظام التعليم ، والبناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والملتحقين والإدارة ، تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء . والقدرات والاستعدادات التي يتحدون عنها ، ماهي إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعي ، لأن شروط القبول والنجاح يأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم في التعليم عن أبناء الفقراء ، لعدم مقدرتهم المادية على تلبية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التي يتحدون عنها ، والتي أصبحت تعرف في الأدبيات التربوية اليوم باسم "الاستحقاقية أو المداراة المزعومة" . (٣٤) ومن هنا قليس غريباً أن تظل كل فقرة بعض الأصوات الداعية إلى ترشيد سياسة التعليم ، وترشيد القبول والحد منه ، والفاء المجانية ، لأن المتخرين أكثر من حاجة المجتمع . متناسين أن نسبة ١٠٪ من هم في سن التعليم العالي ، هم فقط الذين يتلقون تعليماً عالياً . فكلما زادت نسبة أبناء الفقراء في مراحل التعليم يتزعم المنظرون البرجوازيون وبخسون أن يتسرّب العلم والمرارة المشروطة إلى عقول أبناء الفقراء ، فطالعون باستبعادهم علينا ، ولا تكفيهم تلك الأدوار التي يلعبها التعليم والمكاتب التي يحتفظ بها لهم... ولعل

الجماهير والكادحين عاماً وعلى الطليعة المثقفة خاصة تلك القضايا التربوية بهدف إثارة الوعي وخلق رأي عام وطني مستثير مناهض:

- لم تعد المساواة التعليمية تعنى إتاحة الفرصة للدخول المدرسة ، بل أصبحت تعنى في المقام الأول ضمان استمرار الدراسة ، وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع ، كما أن المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم في غياب المساواة الاجتماعية في المجتمع، بل المساواة الحقيقة في شروط الحصول على المعرفة والاستهار فيها والانقطاع بها في الحياة العملية.

- لا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالبساطة التي يتصورها البعض، فإزالة العوائق الشكلية، وحتى العوائق المادية لا تكفي نظراً لإبقاء العوائق المؤسسية والأيديولوجية.

- يترتب على ذلك إعادة طرح التساؤل الذي عجز الكثيرون عن الإجابة عنه، وهذا التساؤل الذي لا مهرب منه هو: هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية؟ وهل تترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردى وتضطرب عقول الناس معها وتخترب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى إصابة صحتهم الجسدية والنفسية إصابات مميتة؟ ثم نحو حل تلك المشكلات عن طريق إصلاحات من ميليات الإصلاحات التربوية؟ فهل يعني الإصلاح التربوي عن الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي ويحل محله؟ هل يمكن تحقيق الإصلاح التربوي نفسه بوساطة المارسين التربويين

والجواب يحمله المستقبل في طياته، ولكن الاعتقاد يقول إن التخفيف من الالامساواة أسام التربية والثقافة لن يتحقق إلا بتجنب الالامساواة الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك أن أهل التربية يتحملون جزءاً فقط من مسؤولية التغيير التربوي أما المسؤولية الكبرى فتقع على عاتق السياسيين وسائر المواطنين والنقيابات المهنية والأحزاب السياسية، أي سجمل الحركة الوطنية والشعبية المناهضة لتلك الأوضاع.

- إن تحقيق فعالية لنظام التربوي تتعلق بعامل خارج عن دائرة فعالية المربين والتربويين، وتعمل

٥ - الدور الغائب للقوى الوطنية والشعبية:

من خلال العرض السابق لأزمة التربية في مصر وإفلات الفكر التربوي الذي يتجلّى بصورة صارخة ، يجد أن الحركة الوطنية والشعبية غائبة تماماً عن خوض معركة التربية ، باعتبارها أهم المبادين النضالية ل التربية وتشتتة أبيوال قادمة سيكون بيدها مصير ومستقبل الأمة، ولا يجد تلك الحركة التي ظلت أحزاباً علنية وجراند وأحزاباً سرية ونشرات أي صوت مسموع في تلك المعركة المصرية ، إلا في المناسبات التربوية ، أو حينما يطغى القرار السياسي في حل قضايا التربية ، وحتى في تلك المناسبات فإنها تنظر إلى قضية التربية نظرة فنية تغيب عنها الرؤية والموقف السياسي المحدد ، وتلمع بعض الأصوات هنا وهناك من باب القدرة على الموضوع في كافة القضايا المثارة ، ودائماً ما تكون معالجة الموضوعات كرد فعل لقرارات السلطة السياسية، وتتفتقد الحركة الوطنية السمعي الدائم والذائب لمعاقبة قضايا وأزمات التربية باعتبارها أعقد المشكلات الاجتماعية التي تواجه البلدان التابعة اليوم ..

إننا نعتقد أن الكفاح والنضال التربوي لا يقل شأنه عن الكفاح والنضال السياسي ، ومن هنا فإننا نعيّب على الحركة الوطنية والشعبية أسلوب معالجتها لقضايا التربية وتوجيهات خطابها السياسي والتربوي ، فهو داتا خطاب موجه إلى السلطة باعتبارها تملك كل شيء ، وإلى مثقفيها - التهرين - ومن هنا تظل القضايا وحلولها مرمرة بسماحة "السيد الرئيس" أو اهتمامه بتلك القضايا أو قناعته بها ... إن الخطاب يجب أن يكون موجهًا بالدرجة الأولى إلى الجماهير وإلى طبقتها التربوية من أجل إحداث وعي وطني عام والشفاف حول القضايا الجماهيرية المصرية ، لكن تهضم الجماهير والسيطرة يعني أن يجعلها تتخلّى عن امتيازاتها الطبية والفكرية ، وهي لن تتنازل عن ذلك بسهولة أو من خلال الحوار العقلاني. لذلك فإننا نطرح على

- tions, 1977).
- Boudelt C., and Establet, R., *School Capitalism In France.* (Parid, Maspers, 1972).
 - Bowles,S. and H. Gintis, *schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life,* (n.y.Books, 1976).
 - I. Van, Illich, *De-schooling Society,* (N.y.Penguin Books, 1973).
- (١) ن. بارتس وأخرون ، ديمقراطية التعليم ويسكلولوجية التربية، ترجمة : زهير السعداوي (بيروت: دار ابن خلدون، ١٩٨٠) ص ١٢.
- Bowles,s. "Education, (٢) Social Confiltct and even Development". In the Education Dileme, Policy Issues for Devlopment Cauntires in 1980's. Edited by, john Simmons, (The World Bonk, Pergramon, Press, U.S.A 1980),PP. 207 - 217.
- (٣) التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، ينابر ١٩٨٦ . بدلا من المقدمة ، ص ١١.
- Paulo Friere, *Pedagoge (٤) of the oppressed,* (Hammontswarth, Penguin Book, 1975), PP. 100- 105.
- (٥) التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، ينابر ١٩٨٦ . بدلا من المقدمة ، ص ١٤.
- (٦) ن. بارتس وأخرون ، مرجع سابق، ص ١٣.
- (٧) شيل بدران ، تأثير فلسفة التنشير على حركة الفكر التربوي في مصر ١٨٥ - ١٩٤ (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة
- مبشرة بالسياسة العليا بالنظام الحاكم، وهي عبارة عن اتخاذ قرار سياسي صادق وجدي يحقق مصالح الفالبية من جماهير الفقرا ، ويقضى بتحقيق تكافؤ الفرص بشكل فعلى أمام الجميع بعيدا عن التنازلات الطبقية والاجتماعية!! . وهنا لا بد أن نعيد طرح السؤال الذي يعتبر ، كما نعتبره ، نحن أن فعالية النظام التربوي في نهاية المطاف والتحليل الآخر ، مشكلة حكم ومشكلة انسجام بين الأهداف المعلنة والأهداف الخفية لنظام الحكم ، والسؤال هو: هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر في جوهره أن يدخل في مشادة مع ذاته ، وأن يستحدث نسقا عادلا في ميدان ما؟؟؟
- والإجابة عن هذا السؤال بالمعنى طبعا ، ومن هنا ديمقراطية التربية كديمقراطية العمل والتعبير، مسألة نضال وكفاح مستمر ودام ، يقوم على النقد للمؤسسات التربوية لإعطائها كامل إمكاناتها الديمقراطية، ومن هنا فإن الدور الملقى على عائق الحركة الوطنية والشعبية دور كبير، من حيث إحداث الوعي بالصالح الظيقية والنضال من أجلها. فلا رجاء ولاأمل في مخاطبة الطبقة الحاكمة في أن تقبل شيئاً من أجل الجماهير لتعارض وتناقض الصالح ، وعلى الجماهير أن تدافع عن مصالحها ومكتسباتها التي حصلت عليها بالتضحيات الجسام على مر التاريخ المصري. إن حركة النضال السياسي للقوى الوطنية والشعبية لا يجب أن تتفصل عن النضالات الأخرى في الواقع المختلفة ، ولا يجب أن تنظر إلى القضايا النضالية كرد فعل لاتخاذ السلطة السياسية قرارات سلبية تجاهها ، ولكن النظرة الشاملة لقضايا الوطن ومشكلاته يجب ألا تغيب عن ذهننا لحظة واحدة.
- المراجع والهوماش**
- يمكن الرجوع إلى الدراسات والأبحاث التالية على سبيل المثال:
- P. Bourdieu and j.c.Passeron, *reprodution in Education, socity and Culture* (London, Sage Pubiac-

- J.C.passeron, Reproduction in Education, society and culture, op. cit., pp. 140 - 146.
- (٢٣) التربية المعاصرة، العدد الثاني، مرجع سابق، بدلاً من القيمة، ص.أ.
- (٢٤) المرجع السابق، ص.ب.
- (٢٥) عبد الباسط عبد المعطي، التعليم وتزيف الواقع الاجتماعي، مرجع سابق ، ص.٥٨.
- (٢٦) عبد الفتاح تركى، المدرسة وبناء الإنسان، مرجع سابق ، ص.٦٧.
- (٢٧) المجالس القومية المتخصصة ، سياسة التعليم (القاهرة ، المجالس القومية المتخصصة، الرابع، الكويت ، ١٩٨١) ص ١١١ - ١١٢ .
- (٢٨) شبلي بدران، التعليم في القرية المصرية، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثامن ، ديسمبر ١٩٨٧ (٧٤٢) وهي دراسة ميدانية طبقت على عينة أسرة ريفية بمحافظة البحيرة والغربية، وقسمنا العينة إلى ثلاث مجموعات - المجموعة الأولى أسر معبدومة لا تملك أي حيازات أو ملكيات أخرى، وأسر فقيرة وقلل حيازات أقل من خمسة أفرادة. وأسر غير فقيرة ، وهي التي تملك حيازات أكثر من خمسة أفرادة.
- وبيالدراسة مجموعة الدراسات السابقة التي عالجت موضوع العلاقة بين التعليم والوضع الطبقي ، ويمكن الرجوع إليها.
- (٢٩) معهد الإنماء التربوي ، الإنماء، التربوي (بيروت ، معهد الإنماء التربوي ، ١٩٢٧) ص ٤١ - ٤٢ .
- (٣٠) المرجع السابق، ص.٤٢.
- (٣١) كمال مجيب ، التبعية والتربية في العالم الثالث، مرجع سابق، ص.٩ .
- (٣٢) لي مان خوري، التعليم والتربية، ترجمة : سعد زهران (مجلة الثقافة الوطنية، العدد الأول، ١٩٨١)، ص.٤٢ .
- (٣٣) محمد نبيل توفيق، دراسات في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٥) ص ٢١٣ .
- طنطا)، ص. ٢٢٠ - ٢٢٠ .
- (٨) المرجع السابق، ص ١٥٠ - ١٦٠ .
- (٩) ريموند هيتش، كيف يفكر أبناء النواحى في مصر - (دراسة على عينة واسعة من أبناء البرجوازية الجديدة في عصر الانفتاح)، في جريدة القبس الكويتية، العدد ٥٠٠٨ في ١٩٨٦/٤/٢ .
- (١٠) عبد الفتاح تركى ، المدرسة وبناء، الإنسان (القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣) ص. ٨٩ .
- (١١) عبد الباسط عبد المعطي ، التعليم وتزيف الواقع الاجتماعي (مجلة العلوم الاجتماعية العدد الرابع، الكويت ، ١٩٨٤) ص. ٥٨ - ٥٧ .
- (١٢) كمال مجيب ، التبعية والتربية في العالم الثالث (التربية المعاصرة ، العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٤) ص. ٩ .
- (١٣) كمال مجيب ، النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي (التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، سبتمبر ١٩٨٦) ص. ١٢٤ .
- (١٤) المرجع السابق، ص.١٢٥ .
- (١٥) المرجع السابق، ص. ١٢٦ .
- (١٦) المرجع السابق، ص. ١٢٦ .
- (١٧) عبد السميع سيد أحمد ، أزمة الهوية في الفكر التربوي في مصر (مجلة دراسات تربوية العدد الأول ، توقيع ، ١٩٨٥ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥) ، القاهرة، عالم الكتب، ص ١٣٦ - ١٣٧ .
- (١٨) لويس عوض، الحرية وفقد الحرية (القاهرة ، الهيئة العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧١) ، ص ٣٢ - ٣٣- نقلًا من عبد السميع سيد أحمد المرجع السابق ، ص. ١٣٤ .
- (١٩) كمال مجيب ، التبعية في العالم الثالث، مرجع سابق ، ص. ١٣١ - ١٣٢ .
- (٢٠) Hisen T., social in-fluenced on Sducational Attainment, (Paris, Oecd, (cert) 1975)PP.33-3.6
- (٢١) عبد الفتاح تركى ، الوجه الآخر للمفاهيم الواقدة (التربية المعاصرة ، العدد الأول ، ينابير ١٩٨٤) ، ص ٧٢ - ٧٣ .
- P.Bourdieu and (٢٢)



رقعة الطهطاوى

(٣٤) شبل بدران، التعليم في القرية المصرية ،
دراسة استطلاعية حول العلاقة بين الأصل الطقى
حظرتها ، مدلولها في أزمة المجتمع التابع (شئون
القرصنة التعليمية وتوعية التعليم، قيد النشر ،
عربى ، العدد ٣٩ ، ١٩٨٤ ، تونس ، جامعة الدول
العربية) ، ص ٥٠ - ٥٢.

ملف

رجال الأعمال وبيشهم الاحتياطي

د. حسن البلاوي

عميد كلية التربية - جامعة الزقازيق - فرع بنها

وتقوم الدراسة على منهج التحليل النقدي الذي يهدف إلى الكشف عن شبكة العلاقات والأسباب الكامنة خلف الظاهرة موضوع الدراسة حتى يمكن تفسير وجودها . وذلك من خلال الحوار وإعادة بناء الحوار في حركة جدلية لا تلتزم إلا بما يفيد تحرير الإنسان من كل ألوان السيطرة والهيمنة وتساعده في تحقيق مجتمع أكثر حرية وأكثر عدلا .

إن المشكلات التي ادعت سياسة التعليم الفنى أنها تقدم الحلول لها - البطالة، متطلبات سوق العمل الجماهيرى على الجامعة والتعليم العالى ، فتح فرص التعليم والعمل بما يحقق المساواة - هي مشكلات اجتماعية اقتصادية سياسية وليس تربوية . وكل الجهود التى تبىء حلا سهلا داخل التربية لمشكلات غير تربوية أساسا فإن مصيرها الفشل . إن قوة الدعوة إلى التعليم الفنى لا تكمن في نجاحها في حل المشكلات الفعلية ، بل

* ألقى هذا البحث في صورته الأولى في المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة - السياسات التعليمية في الوطن العربي - المنصورة / يوليو ١٩٩٢.

تشهد مصر والعالم كله موجة اهتمام كبيرة بسياسة التعليم المهني الفنى . وقد شاهد العالم من قبل موجة مماثلة في السبعينيات وتعرضت لنقد شديد . لكن الدعوة ظلت باقية وأطلت علينا من جديد في الثمانينيات .

والدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الفرق بين موجة الاهتمام بالتعليم المهني الفنى في السبعينيات وموجة الاهتمام في الثمانينيات ؟ ولماذا ظلت الدعوة إلى هذه السياسة باقية ومهيمنة ؟ ما أوجه الفشل فيها ؟ ما العوامل والظروف الموضوعية والإيديولوجية التي تدعمها ؟ ما الذي يمكن عمله ؟

البشرية الازمة. وقد لوحظ في الآونة الأخيرة وجود هوة بين التعليم الفني والتدريب المهني وبين مقتضيات سوق العمل، مما يتطلب إيجاد سياسة موحدة تعتبر جزءا لا يتجزأ من السياسة الاقتصادية على المدى الطويل.
(أحمد فتحى سرور: ١٩٨٩: ١٥٩)

إن هذا الاهتمام بالتعليم المهني / الفني في مصر في وقتنا الحاضر هو جزء لا يتجزأ من اهتمام عالمي نشاهد في الدول النامية والتقدمة، وتتبناه المنظمات الدولية مثل البنك الدولي واليونسكو. والجميع يتفقون على نفس المفاهيم ويعتقدون نفس المبررات التي تدفع اهتماماتهم بهذا التعليم، ويرىون أنه التعليم الذي يستطيع أن يحقق الرابط بين التعليم والاقتصاد، والذي يقدر على المساعدة في النمو الاقتصادي، وذلك من خلال:

- قدرته على حل مشكلة البطالة.
- توفير العمالة المدربة الازمة.
- وتحقيق الضغط على التعليم العالى.
- وتحقيق المساواة بما يوفره في فرص التعليم والعمل.

وموجة الاهتمام التي تعيشها الان بالتعليم الفني، ليست غريبة على عالمنا فقد شاهدنا في السينينيات موجة شبانية دعمها مفكرون وتبناها قادة سياسون وساندتها نفس المنظمات العالمية. إلا أنها قد تعرضت لحملة نقديه شديدة من جانب فوستر 1965/1977 (Foster 1965/1977) ومارك بلوج (M. blaug 1973) وأخرين. وتولى النقد حتى ظن "فوستر" أن دعوة التعليم الفني قد ماتت. لم تمت الدعوة إلى تمهين التعليم عموما .. وإلى التعليم المهني والفنى بصفة خاصة.

فيما تقدمه من أيدلوجيات وتجسيدات رمزية تجمع من حولها قوى وأنواراً متصارعة ومتناقضة في المجتمع: الشاب الباحث عن عمل في سوق البطالة ، ورجل الأعمال المهمي بتجهيز جيش احتياطي للعمل، والسياسي الباحث عن تأييد جماهيري ، والتربوي الذى يجد فرصة جديدة في هذه الدعوة.

إننا ندعو إلى حوار تعيد فيه تعريف معنى التعليم المهني ، معنى ربط التعليم بالعمل ، معنى تحقيق العدل والمساواة . معنى احتياجات سوق العمل وحدودها. فلا توجد سياسة أكثر فشلا من تلك التي تسمى في العالم: التعليم الفني / المهني

تقديم:

لم تشهد مصر مطلقا اهتماماً متزايداً بالتوسيع في سياسة التعليم الفني مثلاً تشهده حالياً في الوقت الحاضر. ويبعد هذا الاهتمام واضحًا في أحاديث المسؤولين على كافة مستوياتهم. كما يتضح كذلك في مناقشات مجلس الشعب والشورى. وقد عقدت الأهرام أخيراً ندوة "مناقشة مشروع مبادرة - كول لتطوير التعليم الفني برئاسة وزير التربية والتعليم (الأهرام ١٧/١١/١٩٩١). كما يظهر هذا الاهتمام أيضاً واضحًا في الوثيقة التي قدمها الدكتور أحمد فتحى سرور عن تطوير التعليم (قبل الجامعى) في مصر الصادرة من وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٩ (الفصل الثاني) . وقد جاء في هذه الوثيقة:

"يتمثل التعليم الفني والتدريب المهني بعداً هاماً في التنمية الاقتصادية من حيث إيجاد فرص العمل وتوفير الموارد

شعارات أو مؤسسات أو تصرفات وسلوكيات أو في ذلك كله (التوسيير ١٩٨٦).. والتعليم الفني يقوم على أفكار تبريرية نشأت في خضم الصراع الاجتماعي.. وهو نفسه تجسيد لهذه الأفكار .. وقد تكون بعض الأفكار تكويينات مكسيبة مقلوبة (التوسيير المرجع السايق) فتزيف الواقع وتغلق من قدر الأسطورة فيه (أنظر دراسة عبد السميم سيد أحمد ١٩٨٦).

والهدف من هذه الدراسة ، أو بالآخرى الهدف من وراء ما تثيره هذه الورقة من حوار ، هو محاولة الكشف عن طبيعة الأيديولوجية التي تقوم عليها الدعوة إلى تمهين التعليم والتوسّع في التعليم المهني والفنى ، والتعرف على مكوناتها والأليات التي مكنتها من البقاء قوية ومهيمنة ومنتشرة على التحوّل الذي نراه عليها الآن ، وموقعها من خريطة القوى الاجتماعية من المستفيد ومن الضحية؟

وحتى يتحقق الهدف من هذه الدراسة فشلة أسئلة مهمة يجب أن تتمدّى لها خطوطات منهجية في سبيل إنجاز الهدف المنشود ، وهو الكشف عن أيديولوجية التعليم المهني والفنى . وهذه الأسئلة هي:

- ١ - لماذا ظلت الدعوى إلى التوسّع في سياسة التعليم الفني قائمة وباقية؟
- ٢ - لماذا ظهرت مرة أخرى في الثمانينيات؟ وبهذا القدر من الاهتمام والحماس؟

- ٣ - وهل تختلف موجة الاهتمام في الثمانينيات عن موجة الاهتمام الحالية بهذا النوع من التعليم؟.
- ٤ - ما التبريرات التي تقف خلف هذا الاهتمام / أو الحماس بهذا التعليم؟
- ٥ - ما الحقيقة والوهم في هذه التبريرات؟
- ٦ - من المستفيد؟ ومن يدفع الثمن؟

وكما عبر عن ذلك باكتوس لقد رفضت هذه الدعوى أن تخبو أو تموت (bacchus 1988) . نعم لقد رفضت أن تخبو . لقد أطلت علينا برأسها قوية في موجة غامرة مع مطلع الثمانينيات: فهل من تفسير لذلك؟ ولماذا جاءت إلينا ثانية بهذه القوة؟

وما العوامل الكامنة وراءها؟ وما الظروف التي أحذثتها أو بالأحرى أهميتها ولصالح من؟ ومن الضحية؟ كل هذه أسئلة تثور .. وتباحث عن إجابة . لقد هب علينا موجة التمهين فهل يمكن لنا أن ندخل ونشارك في هذا الحوار أيضاً.

وهذه الدراسة تعتبر مساهمة منا في ذلك الحوار الدائر حول قضية تمهين التعليم الفني الثانوي في البلاد النامية؛ أو على وجه التحديد سياسة التعليم المهني / الفني في مصر والدول النامية . ومصطلح "التمهين" يشير إلى تلك الجهود التي يبذلها النظام التعليمي ليدخل إلى مناهجه المواد العملية التي قد تخلق بين التلاميذ بعض المهارات والمعارف والميول التي قد تدعهم للعمل كي يصبحوا عمالاً مهراً ، وذلك على مستوى مناهج التعليم الثانوي.

اما مصطلح "التعليم المهني / الفني" فهو يشير إلى المدارس الفنية الثانوية بتنوّعاتها (وشعبها) المختلفة :

زراعي - صناعي - تجاري... إلخ . والآيديولوجيا هنا تشير إلى ذلك البناء المنطقي من الأفكار الذي تتبناه قوّة اجتماعية معينة ... أو جهاز .. أو تنظيم ... وقد تكونت خلال صراع طبقي طويلاً . ولذلك فهي أبدية وليس لها نهاية . ولها وظيفة اجتماعية داخل الصراع . والأفكار الآيديولوجية ليست مجرد أفكار مجردة، فلها مدلولات الواقعية ... وقد تتجسد في

مستوى العالم النامي .. في بلدان كثيرة منه . ولذلك تتنطلق التحليلات هنا من إعادة قراءة وتفسير هذه البيانات.

والعلم الاجتماعي ، من وجهة نظر النقدية ، علم معياري ووجهة القيم فيه هي تجاه تحرير الإنسان من كل أدوات السيطرة والهيمنة سواء كانت إيديولوجية أو بنوية ، والسعى إلى مجتمع أكثر حرية وأكثر عدلاً والنقدية عمل مستمر في كل لحظة تاريخية وفي كل المجتمع .

وتأتي الدراسة الحالية في أربعة أجزاء : يعالج الجزء الأول ظروف التاريخية التي تنشأ خلالها الاهتمام بالتعليم المهني ، والتعرف على طبيعة الاهتمام الأولى به في المستويات ، ثم موجة الاهتمام في الثمانينيات . أما الجزء الثاني فيعالج التبريرات الإيديولوجية وأوجه الفشل في هذه الدعوة : التوسيع في سياسة التعليم المهني . وذلك من خلال معالجة التبريرات حول علاقة بالبطالة . واحتياجات سوق العمل ، والتخفيض عن الجامعة والمساواة الاجتماعية . أما الجزء الثالث فيخصص لمحاولة تفسير لماذا يظل التعليم المهني قائماً . ولماذا تظل دعوته مهيمنة ؟ أما الجزء الرابع والأخير ، فيتضمن خلاصة ووصيات .

أولاً : طبيعة الاهتمام وظروفه التاريخية:

لقد تواترت موجات الاهتمام بالتعليم الفني تاريخياً . وواجهت في كل حقبة تاريخية انتقادات عنيفة . ومع ذلك ظلت باقية . مهيمنة في كل حقبة على عقول المستولين ووجهة لسياساتهم التعليمية . وبهدف هذا الجزء إلى التعرف على

٧ - ما الذي يمكن عمله الآن ؟ . وتنطلق هذه الدراسة من التسليم بأن التربية مجال من أهم مجالات الصراع الاجتماعي في أي مجتمع ، والتربية هي أداة تستطيع القوى المسيطرة بها ، ومن خلالها ، أن تعيد بناء نفسها وتحافظ على بنية علاقاتها القائمة في كل مجالات المجتمع . فما أن تنتقل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية من ميدانها الحقيقي إلى ميدان التربية .. حينئذ تصبح الحلول سهلة وميسرة وترفع شعارات التغيير في المناهج حيث كان ينبغي أن ترفع شعارات التغيير في الاقتصاد أو السياسة . والشعار الذي نحن بصدده الآن "تمهين التعليم" هو شعار من هذا القبيل .. ومن ثم نسأل ما المشكلات التي يخفيها هذا الشعار ؟ وما الآليات في التعليمية والأخلاق؟ . والسلمة السابقة توجه أنظارنا منذ البداية إلى أن الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق الهدف منه لا يمكن أن تتم ما لم نضع سياسة التعليم الفني وما يقوم عليه من تبريرات وما يجسد من أفكار في إطار حركة الصراع الاجتماعي عالمياً .. ومحلياً داخل أقطار الدول النامية والمتقدمة وفيما بينها .

وتقوم الدراسة الحالية على منهج التحليل النقدي ، والنقدية هنا تعنى ببحث الظاهرة موضوع الدراسة والكشف عن حقائقها التي تكمن خلف مظهرها بفية الوصول إلى شبكة العلاقات والأسباب التي تستند إليها الظاهرة . وذلك من خلال إعادة بناء الحوار والنقاش لمجمل الأفكار والدراسات التي تتصدى للظاهرة . والتحليل النقدي لا يستبعد الدراسة الامبريقية بل يعتبرها ضرورة . و تستفيد الدراسة الحالية من وفرة البيانات الامبريقية التي تمت على

في التربية - وظائف ومكاسب أفضل. ومن هنا نشأت عقيدة أو أيديولوجية مقادها أن ثمة علاقة بين التربية والعمل . وهي عقيدة مهدت الطرق وهيئات الظروف لظهور الاتجاه المهني داخل إطار الفكر التربوي . ومن هذا المنطلق يعتقد "ليامز" أن كل تربية أيا كانت ، وعلى أي نحو، هي في حقيقتها مهنية ، إلا أن هناك مهنة أعلى في مكانتها من مهنة أخرى . فمدارس الكنيسة في الغرب ومدارس الفرسان في عصر النهضة . ومدارس تحفيظ القرآن في الشرق التي تفقة الناس في أمور الدين بفرض تعليمها للجماهير كلها مدارس تعلم مهنة وفي القرن التاسع عشر ظهرت مدارس تعلم المهن الهندسية وخدمة الجيوش . وكلها مدارس تهتم بالاسعمال التي نشأت مع الثورة الصناعية . ويقول ليامز لقد ظلت هذه المدارس المهنية "الجديدة قائمة إلى جانب المدارس المهنية القديمة . معنى ذلك أن القرن التاسع عشر قد شهد ثانية تربوية واضحة في النظم التعليمية بين الإنسانية والمهنية . وكما يوضح ليامز لم تكن الكلاسيكيات وعلوم اللغة سوى علوماً مهنية على نحو ما 124. Gbid

لقد ادعى البرجوازية الصناعية في أوروبا زخماً قوياً لنشأة المدارس المهنية / الفنية على نحو ما نشاهدها في عصرنا الحاضر . فقد ظهرت هذه المدارس لتتفق بحاجة الصناعية ومتطلباتها الفنية والإدارية . ولقد تطلب الصناعية أعداداً كبيرة من العمال المدربين ، كما تطلب أخلاقاً خاصة: تطلب النظام والطاعة ، والقدرة على الانخراط في العمل ، والصبر والمثابرة ، والانتظام والدقة . لقد ظلت الثانية قائمة ، وتاريخ التربية يحكي لنا الصراع بين نعطين من التعليم

طبعية موجة الاهتمام الحالى بسياسة التعليم الفنى . ولتحقيق هذا الهدف حاول تتبع التطور أو بالأحرى النقلات التاريخية التي مر بها التعليم الفنى . وذلك من خلال : نشأة الاهتمام بالتعليم الفنى في الفكر التربوى ، ثم نلقى المسوء على موجة الاهتمام في السنتينيات ، حتى تصلأخيراً إلى محاولة التعرف على طبيعة موجة الاهتمام في الموجة الحالية في الثمانينيات .

١ - نشأة الاهتمام بالتعليم الفنى:

المهنية نزعة مضادة للتربية الاستقراطية والليبرالية التقليدية . فالفنر الليبرالى ينظر إلى التربية على أنها عملية أوسع من كونها إعداد الفرد للعمل . إنها بالأحرى ، عملية تنمية قدرات وقوى الفرد ، وتهذيب روحه وقيمه ، وتنمية خياله وحسه ، إنها تنمية الثقافة وتحويلها وإعادة بنائهما . والدراسة والبحث يجب أن يكونا لذات الدراسة والبحث . وما يجب أن نهتم به كركبة للفكر والعمل التربوى هو اهتمام التلميذ وميوله .

إلا أن تحليل واقع التربية يكشف عن علاقتها الوطيدة بالعمل والوظائف في المجتمع . ولذلك ما لبث أن ظهرت قناعة أخرى مضادة تتوقع من المدارس أن تنمو في تلاميذها المعارف والاتجاهات والمهارات التي تukanهم من الإسهام في سوق الاقتصاد . وفي هذا الاتجاه نجد أن الآباء يتوقعون مساعدة المدارس لابنائهم للدخول إلى سوق العمل . وتنظر هذه القناعة جلية حينما نسمعهم في الحياة اليومية يتنمون لابنائهم - بفضل نجاحهم

جاهزة نقلها الاستعمار ودعم بقاءها . لقد كان هذا التعليم من البداية رغم قلة الفرص المتاحة فيه تعليمًا درجة ثانية يدخل فيه من لم يحالفهم الحظ ليكونوا من بين القلة التي وجدت طريقها إلى التعليم العام . وكانت الجماهير العريضة محرومة بالطبع من هذا وذاك ... كانت مبعدة من أي فرصة من أى نوع في التعليم .

ولم تخرج مصر عن إطار ما تم تاريختها في الدول النامية ، فقد نقلت مصر المدرسة الغربية في عهد محمد على . وقد عمدت قوات الاحتلال بذلك إلى تحديد الفرض التعليمية كما وقوعها . وكان التعليم الفني في عهدها مجرد ورش صناعية ومدارس متوسطة زراعية وتجارية . وكانت الدراسة بها يغلب عليها الطابع العملي وافتقرت إلى المواد الثقافية . وظهرت الثانوية وأضحت قوية بين تعليم أكاديمي يحتل المرتبة الأولى . وتعليم فني يحتل المرتبة الثانية (محمد علام : ١٩٨٨ : ١٢٥) ولم يشهد التعليم الفني أى اهتمام متفرد إلا بعد الاستقلال الجزئي بعد ثورة ١٩٦٣ . ونهض هذا التعليم بنهضة البرجوازية المصرية بقيادة طلعت حرب واضطلاعها بمشروع تصنيع البلاد .. وزاد حجم هذا التعليم حتى بلغ نسبة تلاميذه ١٧٪ من مجموع طلاب المدارس الثانوية عام ١٩٥٤/٥٣ .

٢ - موجة الاهتمام الأولى في الستينيات:

شهدت بلدان العالم النامي في السبعينيات صيحات اهتمام عالية بالتعليم الفني أطلقها كثير من المفكرين الغربيين وتثير بها بعض المفكرين

: تعليم عام أكاديمي ظل متميزاً التعليم الصنفية يمكن خريجيها من مواصلة التعليم العام واحتلال الوظائف الإدارية والسياسية العليا فيما بعد . وتعليم مهنى / فنى يعتبر تعليمًا منتفقاً ويعد خريجيه لما تطلب الصناعة وسوق العمل من ياقات زرقاء . وهكذا نشأت الشناية في النظام التعليمي وظلت باقية دالة على التقسيم المعرفى داخل التربية على أساس طبقى .

إن ما تم في المجتمعات الغربية قد تم نقله إلى الدول النامية خلال فترات احتلال هذه الدول . فصيغة التمدرس الغربية هي الصيغة التي قدمت إلى الدول النامية كنموذج تربوى يتبع ، وقد قبلتها ونقلتها كما هي ومن بين ما نقلته الدول النامية أيضًا صيغة التعليم المهني والفنى . وقد نقلت الدول النامية مع هذه الصيغة كل ما يتعلق بها من مشكلات تربية واجتماعية: مشكلات الت Ferguson المدرسى ، والتضخم التربوى ، العلاقة بين التعليم العام وسوق العمل، العلاقة بين التعليم العام والتعليم الفنى . Bacchus 1988:32

كان التعليم عموماً في ظل الاحتلال - في معظم بلدان العالم النامي : تعليمًا محدودًا موجهًا إلى خدمة المستعمرين تلبية لاحتاجاته من الموظفين كقوة عمل وطنية لازمة لتحمل أعباء الإدارة اليومية والتواجد الأمنى . وقد أدخل التعليم الفني ليعمل في هذا الإطار . وكان الهدف الخاص منه هو الحد من التعليم العام - رغم حجمه المحدود آنذاك - وضبط طموح أبناء المستعمرات من خلال ربطهم ب أعمال حرفية وزراعية .

وهكذا نشأ التعليم المهني والفنى في البلدان النامية نشأة يحيطها الشعور بالتناقضات .. نشأ في إطار ازدواجية

البطالة ، مشكلة التمويل ، مشكلة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي. ولقد لعب كل من البنك الدولي واليونسكو دوراً لا يمكن إغفاله في تصعيد موجة الاهتمام بالتعليم الفني في تلك الفترة . لقد شاعت المنظمةان فكرة أن تنويع التعليم الثانوى على أساس مهنية هو الحل المقبول للإصلاح التعليمي والاقتصادى . وقد هاجم البنك الدولى كل السياسات التعليمية التى بعثت عن هذا الخط فى دول العالم النامي.

كانت هناك أيضاً الحركات الشعبية الشورية التى أرست تجارب جديدة على أسس ثورية إيديولوجية عقائدية . وقد بلغ ذروة اهتمام العالم النامي بالتعليم المهني والفنى . فى هذه التجارب الشورية . التى وجدت فيه يداً على التعليم الاكاديمى النظري الذى خدم الاستقرارية والصفوة . إبان عهود الاحتلال ، وقد حرمت منه الجماهير سنوات طوالاً، وجدت التجارب الشورية فى التعليم المهني نمطاً يكرس احترام العمل اليدوى والطبقات العاملة . وكان من أهم التجارب فى هذه الدول تجربة "غاندى" فى الهند ، "ماوا" فى الصين و"نيريرى" فى تزانىا . وقد أعطت الشعارات الشورية ، والتبريرات الإيديولوجية واقعاً قوياً لتكريس سياسة التعليم الفنى فى العالم الثالث فى تلك الفترة.

(Grupp 1985 - bacchus 1988) وفي الغرب كان هناك صراع طويل بين الاحتكارات العالمية الجديدة والقوى الليبرالية، وخرجت الاحتكارات منتصرة فى الستينيات رغم الحركة النقدية والراديكالية المتأممية فى تلك الفترة . لقد قاوم "جون ديوى" بشدة كل سياسة تتجه نحو "تهمين" التعليم . ووصف

الوطنيين ومعظم قادة هذه الدول . ومن بين الذين أعطوا دفعة قوية لهذا الاهتمام توماس بالوج . وكان مقتنعاً بأن التعليم الفنى عامل حاسم فى تحقيق تنمية المجتمعات الريفية على وجه آخر... وبأن التربية يجب أن تكون فنية / مهنية وديمقراطية: Thanas Balooth, 1969: 262 وقد كان متھمساً إلى درجة أنه كثيراً ما اقترح تمھین التعليم الابتدائى نفسه . ومن المؤيدین أيضاً دیومونت وكوزم (1971) وقد ظهر كتاب كومز فى طبعته الانجليزية 1968 . وكان تأييده للتوسيع فى سياسة تمھین التعليم الثانوى فى دول العالم الثالث على أساس أن هذه الدول ما زالت فى مرحلة مبكرة من نموها ، ومن ثم يصعب تحملها للصرف على نھن من الانظمة التربوية المفتوحة .. الذى قد يتسبب فى أن يبطئ نموها الاقتصادى، ومن هذه الزاوية يرى كومز الثنائية فى التعليم وتشجیع التعليم الفنى (ف. كومز 1971: ص ٤٩).

إن الأزمة التربوية الواسعة التي عاشها العالم كله وخاصة الدول النامية فى الستينيات تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم، والتفرج المدرسى إلى المد الذى أشقل كاهل ميزانيات هذه الدول النامية الصغيرة ، ومؤشرات تدنى نوع التعليم بالإضافة إلى الطروح الزائدة فى هذه البلاد عقب الاستقلال والتطبيع إلى تحقيق تنمية . كل هذه عوامل موضوعية وفتر سياقاً تاريخياً لتبني قادة هذه الدول لمصيحة الاهتمام بالتعليم الفنى . وبدا أمامهم أن كثیراً من المشكلات التربوية والاقتصادية التي يواجهونها بعد الاستقلال (فى معارك العقد الأول من التنمية) يمكن مواجهتها من خلال تمھین مناهج التعليم الثانوى والتوسيع فى التعليم الفنى: وعلى وجه التحديد مشكلة

الطريق وهيأت الظروف لظهور حركة اهتمام بالتعليم الفني.. وهذه الحركة حتى وإن لم تستطع أن تحقق أهدافها كاملة داخل الولايات المتحدة فإنها كانت مؤثرة جداً ليس في الدول النامية فقط بل أيضاً في أوروبا كذلك.

وشهدت مصر في السنتينيات نفس الاهتمام بالتعليم الفني.. وتصاعدت فيها الدعوى إلى ربط التعليم بالعمل.. وكانت توجهات رجال الثورة في مصر الاهتمام بالتعليم الفني وتشجيعه حتى زادت نسبة الطلاب المقبولين فيه من ١٧٪ عام ١٩٥٤/٥٢ إلى ٣٢.٢٪ عام ٦٠/٥٩، إلى ٤٥.٢٪ في نهاية السنتينيات عام ١٩٧٠/٦٩). وقد كان هدف القيادة السياسية آنذاك هو الوصول إلى تحقيق نسبة ٥٠٪ من مجموع المقبولين في المرحلة الثانوية مع نهاية الخطة الخمسية الأولى في منتصف السنتينيات، ولم يتحقق هذا الهدف واستندت القيادة السياسية في تكريس اتجاهها نحو الترسيخ في سياسة التعليم الفني إلى شعارات التنمية وأمال الجماهير المتشوقة إلى نتائج تحقيق خطط التنمية. كما امتدت أيضاً إلى رسميتها فيما حققته من بعض إنجازات ليست قليلة على المستوى السياسي والاجتماعي.

٣ - موجة الاهتمام في الثمانينيات:

انطلقت الموجة الثانية على يد "تاتشر" في إنجلترا، كان ذلك في مطلع الثمانينيات حينما أطلقت مبادرتها المشهورة لنشر التعليم المهني والتقني على نطاق واسع داخل المملكة المتحدة، وهو المشروع المعروف باسم Technical

المربين الذين يساعدون على إرساء هذه السياسة بأنهم مجرد مشهدين تربويين يعلمون في خدمة رجال الأعمال. وطالب التربويين الذين يرون في التربية قوة لتنمية تلاميذهم وفق مسوائهم واهتماماتهم وتحقيقاً لحربياتهم وقدراتهم الإنسانية، لا لتكييفهم لنظام صناعي طاغٍ، ولا لإعدادهم لمستقبل من الصعب التنبؤ به، طالب هؤلاء بأن يقاوموا كل حركة في هذا الاتجاه (التمهين) وأن يناضلوا من أجل تربية تقنية تغير أولاً من النظام الصناعي القائم، وتحوله تماماً في النهاية 38 Dewey J. L. 1911: .

خرجت "الديوية" من المصراع مهزومة.. وانتصرت الاحتكارات الرأسمالية ومهدت بذلك السبيل أمام تيارات أخرى أكثر تشدداً من حيث تنظيم إدارة التعليم العام والتوسيع في سياسة التعليم الفني.. وكان من بين هذه التيارات تيار جديد ناشئ يشق طريقه بقوة - تبلور بعد ذلك كما سنرى في الثمانينيات - وهو تيار المحافظين الجدد. لقد اتخذت الاحتكارات الرأسمالية من حادث إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية "سبوتنيك" عام ١٩٥٧ ذريعة لإشعال معركة مع القوى الليبرالية واتخذوا من أسطورة التفوق السوفياتي إدارة لتخويف الرأي العام والحصول على تأييدهم والضغط على خصومهم.

بالطبع لستا في معرض عرض تاريخ التربية الأمريكية في تلك الحقبة، وهو التاريخ الذي أغفله المفكرون المصريون حتى هؤلاء الذين عرف عنهم أنه أنصار ديني والبراجماتية.. وسوف نعالج هذه الواقعية بشيء من التفصيل في دراسة قائمة.. وحسبي هنا أن نؤكد فقط أنه بانتصار الاحتكارات الرأسمالية وسيطرة الأفكار المحافظة المتشددة مهد

الصناعة. وكان الاهتمام موجهاً إلى الشباب من سن ١٦-١٩ لأنهم أكثر ملائمة للأعمال الدنيا. ذلك أن التكنولوجيا الحديثة . ما بعد الصناعة ، قد وسعت من مجال العمل غير الماهر داخل مراكز الإنتاج. وفتح الجامعات يحد من قدرة رجال الأعمال في الحصول على الشباب في هذا السن. ومن هنا كان اهتمام رجال الأعمال بمرحلة التعليم الثانوي لتوجيه التعليم بها وجهة حرافية مهنية (R,dale 1985: 4-5).

قادت تنتشر حركة الخصخصة داخل المملكة المتحدة ومواجة التعليم المهني والتقني. وقد انفتقت وزارة القوى العاملة الإنجليزية لتدريم مشروع تنتشر ما يزيد عن ٤٠٠ مليون جنيه استرليني عام ١٩٨٦. وفي الوقت الذي تتجه فيه سياسة المحافظين إلى تقليص دور الدولة . وينظر إليها بعين الشك والريبة في قدرتها على إدارة المشروعات الاقتصادية . نجد أنها تتجه في مجال تدريب الشباب اتجاهها معاكسا تماما . فتفسير سياسة المحافظين فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني في اتجاه إسناده إلى الدولة وتعبير عن نظرة تقدير لكتافتها في هذا المجال . وما انفتحت الدولة بسخاء على مؤسسات التدريب قد دعم من تبعية هذه المشروعات التعليمية والتربوية لها . فإن المسألة على حد قول جليسون "شخصية في الاقتصاد وتأنيم في الشباب" 1985: 57. Gleeson

والتاتشرية حركة سياسية عالمية ذات أبعاد تربوية واضحة . وهي جزء من ذلك التيار العالمي الجارف الذي يقوده المحافظون الجدد ، والذي يستند إلى مجموعة من الأيديولوجيات الفكرية التي أشرنا إليها سابقاً والتي تسمى "بالحافظة الجديدة" . ورغم أبعاد هذا

and vocational education in- itaive (tvet) وقد كان اهتمام تاتشر بال التربية كاهتمامها بالسياسة تماما . ويعود مشروعها هذا إلى أفكارها المنشورة في عام ١٩٧٠ حيث قادت حملة نقية محافظة ضد التعليم في ذلك الوقت . كتبت تاتشر تدافعاً عن المعاهد البوليتكنيك الانجليزية مفترضة أنها نموذج ينبغي أن يدعم وينتشر . وتوضح وجهة نظرها فتقول: "أتنا نهدف إلى إعداد الشباب لهن معينة .. وفي عالمنا الحديث ينبغي أن تكون الدراسة موجهة مهنياً".

وتستند التاتشرية السياسية والتربوية على فكر المحافظين الجدد الذي ازدهر مع نهاية السبعينيات ومطلع الثمانينيات . ويطلق على هذا الفكر في بعض الأحيان "المحافظة الراديكالية" أو "المحافظة الجديدة" . ومن زاوية هذا الفكر فإن المدارس يجب أن تهتم بالمساهمات الاقتصادية من أجل الحياة الوطنية العامة . وأن تعد التلاميذ ليأخذوا مكانهم في اقتصاد البلاد كما هو قائم وأن تجهز الشباب لهذا الدور، حتى يتذكروا معه ما يمكن . ويفهم هذا الفكر أيضاً بالمبادرة الفردية، وكفاءة الصناعة وتعظيم القيم التقليدية، والتنافس والتتفوق ، والاهتمام بالامتحانات ونتائجها ، والضبط الاجتماعي والمدرسي ، وتقليل دور الدولة في الاقتصاد والتكافل الاجتماعي، ومن أهم أعمدة هذا الفكر الجديد في التربية "بيان رافيتش وأنوارد ولين" .

قادت تاتشر ، من المنطلق السابق ، حملة رجال الأعمال في إنجلترا ضد الأوضاع التربوية وعبرت عن عدم رضاهم عن مستوى أداء موظفيهم خاصة في مجال

تصاعدتها وهي ترتكز على ظروف وعوامل سياسية واقتصادية جديدة.. عالمية وإقليمية . إنها ترتكز على تيارات أيديولوجية ذات أبعاد عالمية . والقول بهذه الركائز الجديدة لا يستبعد أن يكون للأيديولوجيات والتجارب القديمة زخم يكون مصدراً لтирيرات تحتاجها مواقع العالم الثامني: 1988: Tauglo, tillis

التيار - وامتداداً للاتاتشرية - نجد "الريجانية" في الولايات المتحدة ، والكلوية في ألمانيا ، وبرامج التعليم الفني والمهني تكاد تكون متشابهة في معظم بلدان أوروبا ، ويدعمها سلطة التعليم الفني تكاد تكون متشابهة في معظم بلدان أوروبا ، ويدعمها سلطة رجال الأعمال ، وخاصة اتحاد الغرف التجارية في كل من ألمانيا وإنجلترا وفرنسا- rckstien 1988, os-noah, J.J. Jamieson 1988 .cenham 1988

وفي مقابل ذلك هناك حركة مقاومة ورفض من جانب النقابات العمالية . 1985

ثانياً - التبريرات الإيديولوجية وأوجه الفشل:

ثمة شرطان أساسيان ينبغي أن يتوافران في أية أيديولوجية مؤثرة : أولاً: أن تكون على درجة كبيرة من التماسک المنطقى الصورى . ثانياً، أن تكون مكوناتها الفكرية قادرة على تحريك أساطير واقعية - يلتقي حولها عدد كبير من الناس .

وقد تكون الإيديولوجية أداة الحقيقة الواقعية عن أعين الناس، وذلك بقدر ما تنطوى عليه الإيديولوجية من أساطير . ذلك أنه يتزايد كثافة أساطير الواقع داخل السياق الإيديولوجي تتزايد احتمالات تفريغ الفكر من مضمونه الواقعى ، ولا يتبقى فيه سوى الوهم ، وقوته المضورية . حينئذ لا يستطيع الناس رؤية الحقيقة الواقعية في أي حدث يواجهونه . وأقصى ما يستطيعون إدراكه من أحداث هو ما يمكنهم منه وعيهم الذي تعيش فيه أوهام الإيديولوجيا . وحينما يزييف وعي الناس . وتحجب الحقيقة عنهم ، يبيو كل جهد يقومون به بفشل كبير .

التعليم المهني والفنى إيديولوجية بهذا

وبالطبع فإن امتداد التاتشرية واسع النطاق في العالم الثالث . والمحافظة الجديدة لها صدى واسع ، وتثيرها واضح في برامج خصخصة الاقتصاد والتعليم الفني ، إلا أن الأمر مازال في حاجة إلى دراسات كبيرة لما يجري في مجال تمهين التعليم والتعليم الفني . فيما زال العالم الثالث أعنى قياداته والجماعات الاجتماعية الموجهة داخلة من رجال أعمال وبعض المفكرين والتربويين مازالوا في حالة انبهار وتلقى الومود وتوقيع المعاهدات وإن كان هناك من تجارب قد أقيمت بالفعل . وما صيغة التعليم الأساسي في مصر إلا أحد أبعاد هذا التمهين ، إلا أنه موضوع يخرج عن حدود هذه الدراسة .

ما سبق يتبيّن أن موجة الاهتمام الحالية بالتعليم المهني والفنى لا تقوم على إحياء الإيديولوجيات القديمة - الماركسية والحركات القومية والشعبية التي قامت عليها الموجة الأولى في السنتينيات - كذلك لا تقوم على ما سبق من تجارب في البلاد النامية في تلك الفترة . إن موجة الثمانينيات الحالية مازالت في طور

مشكلة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي الجامعي حيث يعمل على جذب أعداد كبيرة من الطلاب إليه، فيخفف الضغط على التعليم العام ومن ثم الجامعي.

٤- التعليم المهني / الفنى هو التعليم القادر على تحقيق عدالة أو مساواة اجتماعية . فالتعليم الفنى بما يتيحه من فرص تعليمية جديدة أمام هؤلاء الذين خرجوا من التعليم العام أو لم يجدوا لهم مكاناً فيه يستطيعون الحصول على فرصه تعليمية ثانية تزودهم بمهارات تمكّنهم من اقتناص فرص عمل مجزية تحسن من أحوالهم . فهو تعليم لمحاربة الفقر في الريف والمدينة والمناطق النائية.

وفيما يلى نناقش القضايا الأربع السابقة (تشغيل الشباب، احتياجات السوق، التخفيف على التعليم العالى، المساواة):

١- حل مشكلة البطالة ... أم تجهيز جيش احتياطي للعمل.

لاشك أن مشكلة البطالة من المشكلات الرئيسية التي تواجهها معظم دول العالم متقدمة ونامية . وقد ارتبطت مشكلة البطالة بالتعليم وخاصة حينما اتسعت الظاهرة التي يطلق عليها الان بطالة المتعلمين . وتكمّن أهمية هذه الظاهرة في سببين: أولاً: في أن بطالة المتعلمين معناها نذر في المال . فالتعليم مكلف . وثانياً: إن بطالة المتعلمين تنطوى على تهديد سياسى للأنظمة السياسية القائمة . والسببان هنا من الأسباب التي يهتم بها رجال الدولة، وإلى جانب هذين السببين بالطبع توجد أسباب أخرى ، فالبطالة ترتبط بالخوف والعدم الأمان .

المعنى السابق ، ومنطقه قوى ومتمسك ، ويقول باكتشوش عنه "إن مبرراته قوية ومقنعة" وفي هذا الجزء من الدراسة سنحاول التصدى لتفنيد هذه المبررات التي تكون نسبياً السياق العام للأيديولوجية (التعليم الفنى) ، أما المضمون الأسطورى للتعليم الفنى (الأيديولوجيا) فتناقشه في الجزء ثالثاً - من هذه الدراسة ويمكن تلخيص أهم المبررات الفنى في قضايا أو نقاط أربع كما سبق:

١- التعليم المهني الفنى هو نمط التعليم الذى يسهم في حل مشكلة البطالة في المجتمع . ذلك أن خريجيه بما لديهم من مهارات متنوعة قادرون على مزاولة العمل من خلال التوظيف أو الأعمال الأعمالي الحرة . كما يستطيعون التزود بتعليم أكثر تخصصاً فيما بعد ، وخرسوا هذا النمط من التعليم أكثر قدرة على المشاركة الاجتماعية في المجتمع وتحقيق عائد اقتصادى مجز ل مجتمعهم و أنفسهم.

٢- التعليم المهني / الفنى تعليم متنوع على غرار تنوع الأعمال والوظائف فى سوق العمل، ومن هنا فهو التعليم القادر على تحقيق الاستقرار المنشود مع سوق العمل ، فإذا كان النمو الاقتصادي يعني سوقاً متنوعة في بنية العمل ، فإن التعليم الفنى ينطوى عليه من تنوع (أو تشعيـب) هو المؤهل لإقامة علاقة ارتباط قوية بين التربية والعمل.

٣- التعليم المهني / الفنى بما يتيحه من مجالات دراسية جديدة قادر على حل



البطالة في مصر:

في دراسة لناديه جمال الدين (١٩٨٦) تدعى إلى وقفة أمام الدعوة للمزيد من التعليم الفني أو المهني . فالبيانات الصادرة عن وزارة القوى العاملة في مصر توضح وجود زيادة ملحوظة في خريجي مدارس التعليم الفني عن خريجي التعليم الثانوي بنسبة ١٢٥٪ تقريبا . وفي نفس الوقت توجد بيانات إحصائية تبين عدم قدرة سوق العمل على امتصاص الناتج السنوي لخريجي المدارس الثانوية الفنية (ناديه جمال الدين ١٩٨١: ص ٨٦).

لقد زادت نسبة القبول بمدارس التعليم الثانوي الفني حتى بلغت ٦٥٪ من الناجحين في شهادة اتمام التعليم الأساسي بينما الثانوي لم يستوعب أكثر من ٣٤٪ من الخريجين والباقي يلتحق بعراز التدريب المهني أو بسوق العمل (سمير لويس سعد، ١٩٩٠: ص ٩). ولم يكن الهدف من هذه الزيادة في التعليم الفني بذاته هو استجابة لحاجة سوق العمل من هؤلاء الخريجين بدليل عدم قدرة سوق العمل على امتصاص الناتج التعليمي كما تقول ناديه جمال الدين (مرجع سابق). لقد كانت الزيادة ترجع إلى اعتبارات أخرى أهمها السياسات التعليمية التي ركزت على الجانب الاجتماعي، وتحقيق أكبر قدر من الاستيعاب للطلاب (سمير لويس سعد، مرجع سابق، ص ١٢).

وقد تم تقدير الفائض من حملة المؤهلات العليا بمقتربياً بمقدار ٤٢٪ في عام ١٩٧٧، و٥٤٪، و٤٢٪ عام ١٩٨٢. أما الفائض من خريجي المعاهد العليا والمتوسطة فيقدر بنحو ٢٪/٤٠ عام ١٩٧٧، و٧٪/٦٧ عام ١٩٨١. ومع التزايد المستمر في أعداد الخريجين

والعمل في أي مجتمع معناه التخلص من هذين العنصررين . وإنعدام الأمن يرتبط بالبطالة حتى ولو كانت بطالة أبناء الأغنياء . ولذلك كان التخلص من البطالة وضمان وظيفة لكل فرد قادر على العمل من الأهداف الضرورية والحيوية في أي مجتمع حتى في المجتمعات ذات الاقتصاديات المختلفة ١٦: Ibid.

وهنا تثار الأسئلة الآتية: ما مستولية التربية عن هذه المشكلة؟ هل البطالة نتيجة عدم اتساق (أو سوء اتساق) بين برامج التعليم وسوق العمل؟ وهل التعليم الفني هو القادر على تشغيل الشباب وحل مشكلة البطالة (وبطالة المتعلمين على وجه التضييق)؟

ثمة إجابة رصينة مقتضبة تجدها فيما كتبه "فليب فوستر" حيث يوضح أن البطالة مسألة تتعلق ببنية سوق العمل والفرص المتاحة فيه وبمدى تأثير البيئة المؤسساتية الحالية للأنشطة الاستثمارية وبيناء المشروعات وبدون هذه الشروط لا يمكن للتعليم المهني / الفني مهما كان قدره وكيفه أن يكون فاعلاً طالما أن المهارات المكتسبة لن تستغل ولن يستفاد منها.

ويضع فوستر القضية بشكل أكثر حسماً كما يلى:

"إن التعليم المهني/ الفني هو العربية وليس الحسان في عملية التنمية الاقتصادية، على الأقل في المراحل الأولى منها. إن التنمية الاقتصادية تعتمد على الفرضية الحقيقة والمدركة في الاقتصاد." Foster 1965/1977

الانتعاش الاقتصادي ، تشتغل الطاقة العاملة وينخفض الفائض في العمالة ، وتزداد إنتاجية العمالة" (بنت هانس ، وسمير رضوان، ١٩٨٢: ص ٢٥٧). ويذكر بعض الباحث في مجال الاقتصاد من أسباب البطالة في مصر وعجز سوق العمل عن امتصاص فائض العمالة ما يؤكد مصداقية ما ذكره بنت هانس وسمير رضوان عن أن أسباب البطالة في مصر إنما ترجع إلى خلل في بنية سوق العمل ، ومن أهم ما يذكره الباحث في هذا الصدد ما يلى:-

- انخفاض الطاقة الإنتاجية وعدم قدرتها على التوسيع.
- ما أدى إليه سياسة الانفتاح منذ منتصف السبعينيات من تضاؤل الأهمية النسبية للقطاعات السلعية الرئيسية لصالح القطاعات الخدمية والتوزيعية ، مما أدى إلى التناقض المستمر في قدرة القطاعات الإنتاجية على خلق فرص عمل جديدة يمكنها استيعاب المتاح من قوة العمل بشكل منتج (محمد محروس إسماعيل ، مرجع سابق ص: ٢٠).

دراسات خارج مصر:

لقد بيّنت دراسات «سخارابولوسى» في كولومبيا وتزانيا أنه لا توجد مزايا في سوق العمل مضمونة لخريجي المدارس المهنية والفنية أو حتى مراكز التدريب. كما لا توجد ضمانات للنجاح في الحصول على وظيفة. كما لا يوجد ضمان لأجر أفضل من غيره حينما يحصل على وظيفة. (Psacharopoulos 1985)

وأوضح دراسة «ليجلو» و«نارمن» في كينيا أن خريجي التعليم المهني والفنى

يُعَدُ ١٠٪ في المتوسط سنويًا ، فإنهم فرنس العمل في سوق العمل المصري من الصعب أن تزيد بنفس النسبة (مني قاسم. ١٩٩٠: ص ٤٧) ومحمد محروس إسماعيل ، ١٩٨٩: ص ٢٩). وتشير بيانات البطالة كذلك إلى حدوث طفرة كبيرة في أعداد المتعطلين (بصفة عامة) في الثمانينيات مقارنة بالعقد السابق ، فقد تطورت أعداد البطالة من ٨٥ ألف فرد عام ١٩٧٦ إلى ٢٠١ مليون فرد . أي نسبة البطالة ارتفعت من ٧٪، ٧٪ عام ١٩٧٦ إلى ١٤٪ عام ١٩٨٦ (مني قاسم ، المراجع السابق ، ص ٣٤).

وقد أوضحت الأحصاءات أنه يوجد في بعض التخصصات وفائض في بعض التخصصات الأخرى وذلك فيما يخص خريجي التعليم الثانوى الصناعى ، وتشير الأحصاءات أن الغجر بالنسبة للبنين - الثانوى الصناعى - كان ٣٢٢ عام ١٩٨١ في بعض التخصصات ، وكان الفائض في التخصصات الأخرى - في نفس التعليم - قدره ١٥٩٤٢ ، أما بالنسبة لخريجي الثانوى صناعى بنات فقد بلغ العجز (٥) خمس خريجات عام ١٩٨١ ، والفائض بلغ ٢٨٤٣ في تخصصات مختلفة - (سمير لويس سعد ، ١٩٩٠: ١٥) معنى ذلك حتى لو افترضنا أننا سنرى العجز بتعديل في التخصصات والمناهج فإن الفائض سيظل كبيرا جداً إن الفائض أضعاف أضعاف العجز .. فما الذي يفيده تعديل المناهج والتخصصات في التعليم الفني؟ . هل بعد هذه البيانات يمكن أن نتكلم عن دور للتعليم الفني في حل مشكلة البطالة؟ إن البطالة في مصر ، بطالة هيكلية ، ترجع إلى خلل في سوق العمالة نفسه ، فمن المعروف جيداً أنه خلال فترات

الاقتصادية. فالمتعلمون العاطلون (كغيرهم من المعلمين) هم احتياطاً للعمل. والبطالة هنا تقوم بوظيفة الضغط على المتعلمين العاملين ليعملوا بقوة وجهد أكبر خوفاً من أن يجدوا أنفسهم خارج العمل. واستيد المعلم بالآخرين من زملائهم العاطلين. كما أن جيش العمل الاحتياطي - البطالة - يقوم أيضاً بوظيفة الحد من ارتفاع الأجور وضبطها في مستويات محددة. معنى ذلك أن البطالة من هذا المنظور جزء لا يتجزأ من طبيعة الاقتصاد الرأسمالي الحر.

(Carnoy 1977: 17)

ومن نفس منطلقات «كارنوئي» في نقد الاقتصاد السياسي يرى «واطس» في دراسته عن التربية والعمالات في بريطانيا أن الدافع وراء مشاريع تمهين التعليم الواسعة هي وجهة النظر التي تتعلق بتجهيز جيش احتياطي للعمل، وذلك بتحويل البطالة إلى عمالة جاهزة عند الطلب، بحيث تكون في متناول العمل، بدلاً من أن يكون العمل هو الذي في متناول العمالة. ورهن طلبهما A.G.: 18 Watts 1988). وبتحليل مشروع تاتشر (TVEI) نجده يتكون من عناصر وتكتيكات وبرامج كثيرة التنوع وتتراوح بين المفهوم الواسع للتدريب إلى المفهوم الضيق، وتنطوي على مهارات مهنية ومعرفية واجتماعية. وذلك كل حتى يرتبط مشروع التدريب بسوق العمل واحتمالات تغييره في المستقبل.

(ibid)

ومشروع التعلم المهني (TVEI) ليس مجرد استجابة بسيطة لشكل البطالة، إنه قد صمم كذلك حتى يمكن أن يقابل احتمالات تغير العلاقات الاجتماعية داخل مكان العمل (Fairely & Grahl, 1983). ومن هذه الزاوية يستنتج «جليسون» أن

ليسو أحسن حالاً من أقرانهم في التعليم العام في الحصول على فرص عمل. وحيثما توجد فرص العمل فليس هناك علاقة جوهرية بين ما يتم داخل العمل وما يتم دراسته في المدارس من مقررات مهنية أو قبل مهنية. كما بينت الدراسة أن التعليم قبل المهني ليس له أي علاقة بما يدور في مكان العمل بالنسبة للأفراد الذين حصلوا على هذا التعليم. (Leauglo & Narman 1988)

إن الدراسات العديدة التي تمت خلال الثمانينيات في كثير من دول العالم النامي يجمع معظمها على أن التعليم المهني لا يخلق بذاته فرص عمل جديدة سواء في شكل وظائف أو في شكل أعمال حرفة على الأقل في المدى المباشر. وأن برامج التدريب سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية لن يكون لها تأثير كبير على البطالة بشكل عام.

ويؤكد «ليجلو» و«ليليز» أن التدريب المتخصص في الاقتصاديات المتدهورة ربما يساعد مباشرة في الدخول إلى مهنة محددة، لكنه لن يساعد في الدخول إلى مهن أخرى حيث يصعب على العامل الحصول على أو إيجاد فرصة مهنية أخرى فالخصائص الضيقية تصنف حاجزاً بين المهن وبعضها. ومن هنا تزداد فرص خريجي التعليم العام في هذه الحالة.

(Leauglo & Lillis 1988)

ويناقش «كارنوئي» البطالة من زاوية نقد الاقتصاد السياسي للاقتصاد الحر. ويؤكد أن ظاهرة البطالة تعتبر امتداداً منطقياً لسياسة اقتصادية تقوم على حافز الرابع وحده. والاهتمام بالرابع يتطلب القدرة على انتاج العمالة المدرية وغير المدرية. وهنا يوضح «كارنوئي» أن البطالة عموماً - سواء للمتعلمين أو غير المتعلمين - هي مكون رئيسي من مكونات هذه النظم

استبدال شعار بشعار آخر، أو بعبارة أخرى تزييف الوعي من خلال تأليف الواقع وتعيميته. فالشعار الممكث هو: فرمن عمل للشباب، أما الشعار البديل الذي قدم من خلال الأيديولوجية فهو: فرمن تدريب للشباب.

وثمة دراسات تناولت التحليل التقديري لحتوى البرامج في مشروع ناشئ ولن نتوسع في عرض هذه الدراسات الآن، وحسبنا هنا أن تجمل بایجائز أن هذه البرامج من الذكاء بحيث صمممت لإعداد المتدربي أيضاً ليكتب قوته ويعيش حياته في مواقف البطالة خارج سوق العمل. فهناك برامج «كيف يبدأ الفرد حياته العملية». وهناك برامج «كيف يعد الفرد نفسه للأعمال الحرة». وهكذا. إن هذه البرامج من التنوع والسرعة بحيث وضعت برامج خاصة أيام الأفراد. وأعتمدت على برامج أيضاً في التوجيه المهني والإرشاد النفسي.. بحيث تصمّع بطاله الفرد معناتها خطأ في عملية الإعداد أو التوجيه أو الإرشاد. إن هذا المشروع في التعليم والتدريب الفني والمهني قد نقل لأول مرة في التاريخ مسؤولية إعادة إنتاج العمال إليهم أنفسهم، ومسؤولية حماية المجتمع من البطولة إلى قوة العمل العاطلة نفسها، انتظر:

Gleeson 1985: 60 & Esland and (Cathcart 1984-

ومما سبق يمكن القول إن أهمية التعليم المهني والفنى فيما يتعلق بدوره إزاء مشكلة البطالة إنما تكمن فيما يقوم به هذا التعليم بدور أيدلوجى خطير، فى علاقات السوق والعمل، نلخصها فيما يلى:

١ - يقوم التعليم الفنى بدوره كأحد الآليات لضبط سوق العمل والتحكم فى مستوى أجور الشباب.

ثمة علاقة قوية بين الاهتمام الكبير بالتعليم الفنى والتدريب ومواجة الشخصية فى الاقتصاد، فالتعليم الفنى آلية جديدة تصبّح قوة العمل من خلالها Gleeson (1985 58) جاهزة وفى متناول التشغيل.

ولنستمر نتابع الانتقادات التى وجهت إلى الجوانب الأيديولوجية فى مشروع ناشئ، وأهميتها بالنسبة لنا باعتباره نموذجاً يقدم إلى العالم فى إطار علاقات التبعية والهيمنة المفروضة على العالم الثالث، كما بينا من قبل فى موضع سابق.

إن مشروع ناشئ إنما يهدف إلى التأكيد على عدم التخلّى عن الشباب، وفي نفس الوقت يتخلّى عن الالتزام بتشفيلهم. وإذا كان المشروع يهدف إلى تنمية الروح الفردية، فالرُّوح الفردية هنا تعنى ترك الشباب يواجه مصيره. والعبرة الأخيرة تنظرى على عنف، فمانا يعني ترك الشباب يواجه مصيره، وهنا تقدم التاتشرية غلافاً تختلف به العنف الكامن في هذا الشعار. وهي تختلف حتى يبدو مقبولاً في دولة ديموقراطية. فـ«عنف» يقع على الأفراد غير مقبول بنص الدستور. والتاتشرية تختلف العنف المصريح وتستبدل به عنف آخر رمزى.

ثقافى - حتى يظل خافياً عن وعي الناس. والخلاف الرمزي الذى تقدمه «ناشئ» هو غلاف تربوي من خلال مبارتها فى التعليم المهني والفنى. وبموجب هذا الغلاف - أعني مشروع (TEV) تكرس ناشئ جهد الدولة فى بناء تدريب واسع للشباب على مهارات متعددة. أى أن ناشئ تجعل الدولة مسؤولة عن حماية الشباب من البطالة لا من طريق تقديم فرص عمل.. بل من خلال تقديم فرص تدريب واسعة. إن ما تم هنا هو عملية

- المناهج».. ما يلى:
- «إن أى تقييم لمستوى أداء التعليم المهني والفنى، ولدى قدرته على الوفاء باحتياجات الصناعة فى أى بلد، سواء كانت نامية أو صناعية متقدمة، لم يسفر إلا عن نتائج سالبة.. إن استجابة المخططين وصناعة القرار لهذه النتائج السالبة لا تتجاوز القيام بمحاولات متعددة.. محاولة أثر أخرى.. لإعادة بناء المناهج، أو تحسين متواها، أو فتح تخصصات جديدة»، Psacharopoulos (1987: 20)
- إن أى تعليم فنى يدعى أنه يرتبط باحتياجات السوق صناعية أو زراعية أو تجارية أو خدمات إلخ.. مطالب بالضرورة أن يقدم حلولا علمية لأربع معضلات أساسية تقف حائلة أمام محاولة قيام أى علاقة صحية بين التعليم الفنى وسوق العمل.. وهذه المعضلات الأربع هي:
- هل يمكن فعليا تحديد ما المهارات المطلوبة والملازمة؟
 - وإذا أمكن، هل يمكن تقدير احتياجات الصناعة منها والتنبؤ بها؟
 - وإذا تم مسبق، هل يمكن تحديد المحتوى البيداجوجى للمهارة المطلوبة وتحويلها إلى واقع تربوى؟
 - وأخيرا، هل المدرسة هي المكان الأمثل لتعليم مهارات العمل؟
- معضلات أربع نراها مستعصية على الحل، والحلول المقدمة لها هى محض افتراضات، وأى ادعاء بأن هذه الافتراضات أشياء واقعية ويمكن أن تتعرف عليها واقعيا، لا يدخل فى باب العلم.. بل فى الإيديولوجيا.. فهى فى بعض جوانبها شيء من قبيل مسرحة الواقع.. والنفع فى أساطيره.. أى بعبارة أخرى التعامل مع ما هو ليس واقعيا وكأنه واقعى (Kliebard 1990).
- ٢- التعليم الفنى والمهنى يشجع رجال الأعمال على توجيه كل الاهتمام إلى التدريب وليس إلى التوظيف أو توفير فرص العمل.
- ٣- يساعد التعليم المهني والفنى على تسلیم الغرچيین - بطرق مقبولة في أعين الناس - إلى رجال الأعمال وفقاً لمواصفات محددة من قبل
- ٤- يساعد التعليم المهني والفنى رجال الأعمال - بما يمنحه من شهادات - على تحديد مكانة العاملين في الهرم الاجتماعي للتشغيل.
- ٥- التعليم الفنى والمهنى من شأنه أن يقلل من مكانة وأهمية نظام التعليم الحرفي التقليدي.. وهو الأصل في تعليم المهن كما يقول سكرابايلوس.
- ٦- احتياجات سوق العمل.. أم اغتراب وفقاً لايديولوجية التعليم الفنى، فإن النظم التعليمية في البلاد النامية يجب أن تتحول إلى تعليم مهنى وفنى حتى تزداد ملاءمتها وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الاقتصاد الحديث.
- إذا كان التبرير هنا يبدو قويا.. فإن الصياغة صورية جدا.. إنها صياغة لعلاقة بين متغيرين.. علاقة من الصعب أن ثبت صحة وجودها امبريقيا.. إن مضمون هذه القضية الصورية فارغ.. ووهم، والخطأ في صياغة هذه العلاقة مقصود.. وهو مكمن قوة هذه الإيديولوجية التي تعيش في عقول الناس وتهيمن على وعيهم وتزيف روایتهم لحقيقة واقعهم، فتأتي قراراتهم تجاه أهداف خافية عنهم وغير مرئية بالنسبة لهم، فتتبادر جهودهم ويظل الواقع قائما كما هو.. دون تغيير.
- يقول «سکرابايلوس» في دراسة حديثة بعنوان «نهن أو لا ننهن تلك هي مشكلة

والاجتماعية. (1985: 1) يقول «نوا» و «اكستين» إن رجال الأعمال في بريطانيا وألمانيا وفرنسا بدأوا يوجهون اهتماماتهم إلى مهارات الاتصال والحاسب الآلي. وفي اعتقادهم أن المدارس يجب أن تتجه إلى تعليم هذه المهارات وتطبيقاتها في الحياة ومواصفات العمل. ويرى بعض رجال الأعمال في هذه الدول أيضاً إن ما يجب على المدارس أن تقوم به هو تطبيع الشباب ليكونوا مستخدمين جيدين وأصحاب ضمائر ومقادير لأهمية الصناعة واحتياجاتها. مع مهارات عملية جيدة في الاتصال والحسابات الآلية. (Noah & Ecstein 1988)

إن المهارات السابقة التي تكلم عنها «نوا» و «اكسرين» ليست من قبيل المهارات التي تعلم في مدارس التعليم المهني والفنى، إنها مهارات عامة يختص بها التعليم العام.

ويقول «جاميسون» ن aliqua عن تقرير أعدته لجنة «كار» أن التعليم قبل الجامعي غير مؤهل لتعليم أي مهارة مهنية خاصة. وأن هذا النوع من المهارات لا يمكن أن يعلم إلا داخل الصناعة نفسها. (Jamison 1985) ويختتفي «سابال» إلى «القول إن المهارات مسألة غامضة وهي مفهوم سياسى أكثر منه مفهوم تقنى. وهي أداة يستعملها رجال الأعمال للتمييز بين مستويات العمل المختلفة لأغراض الإدارة وبناء التنظيم الهرمى للعمل (Sabal, 1981). ويقوم مفهوم المهارة على فكرة مودها أن أى عمل حتى يؤدى فلابد من تجزئته إلى مهارات تتطلب من الفرد الذى يقوم بها العمل. فالمهارة وظيفة لها هدف يؤدىه الناس بالفعل بأكثر الطرق عقلانية وكفاءة فنية، ولها أيضاً محتوى محدد من المعرفة. يتبع ذلك أن الوظيفة التى

وستتناول المعضلات السابقة بشىء من التفصيل.

معضلة تحديد المهارات المطلوبة:

والسؤال الجوهرى هنا ما الذى يطلب رجال الأعمال من المهارات التى ينبغي أن يفى بها التعليم الفنى؟ يقول «جاميسون»، «إننا غالباً ما نجد عدم رضا من أصحاب الأعمال فى الاقتصاد عن مستوى أداء موظفيهم خاصة فى مجال الصناعة». وعدم الرضا يأتى بسبب عوامل كثيرة، فوقع الصناعة فى تغير مستمر: عمليات تجديد الآلات مستمرة، التغيير فى منظمة الإدارة، دخول عمليات جديدة وطلبات جديدة على الإنتاج. وعلى ذلك ينشأ دائماً عدم رضا. وعلى أي الأحوال كما يقول «جاميسون»، أن عدم الرضا الدائم هو سمة أساسية فى نظرية رجال الأعمال إلى موظفيهم (Jamison 1985: 23).

أكثر من ذلك فإن أصحاب الأعمال أنفسهم ليسوا فى حالة اتفاق حول ما هو المطلوب من مدارس التعليم الفنى. بل ويصعب اتفاقهم على مطالب واحدة، حتى فى داخل إطار المهنة الواحدة. ونجدتهم إذا طلبوا شيئاً فإن مطالبهم غير منتظمة وعرضة للتغيير عبر فترات زمنية ليست طويلة. وبمؤكدة «ديل» أن الحاجات متعددة حتى فيما يتعلق بالوظيفة الواحدة. ويقول «ديل»: «إن الوظيفة نفسها لا تطلب شيئاً محدداً على نحو لا يمكن الخلاف حوله.. بل إن ما تطلب دائماً هو موضوع خلاف.. إن من يطلب هم رجال الأعمال.. إنهم بشر.. وما يطلبونه إنما يأتي من خلال اتجاهاتهم وتوجهاتهم الثقافية وظروفهم الاقتصادية

لم تكن مستحيلة الوجود. ويعنى واضح مشروع تطوير التعليم فى مصر هذه الحقيقة فيقرر:

«وللأسف الشديد فقد لوحظ عدم استطاعة كثير من الجهات إعطاء أرقام محققة عن الأعداد المطلوبة ومستوياتها وتخصصاتها على المستوى القومى».

(أحمد فتحى سرور ١٩٨٩ ص ١٦٠).

واعتقد أن غياب المعلومات المستقبلية مسألة لا تدمع للأسف. فذلك من طبائع الأشياء. فعالم الإنتاج والاقتصاد متغير، ولا ينفع معه ولا يجوز استعمال التخطيط طويل المدى، فهو مرتبط بكثير من العوامل والمتغيرات بعضها من طبيعة المشروع.. وبعضها من طبيعة الديناميات العالمية التي تعيشها فى السياسة والاقتصاد والحرب والسلام.. وبعضها مرتبط بحركة الاقتصاد العالمى وال hely نفسه.. وبعضها مرتبط بالتقدير التكنولوجى والتتجديفات الإدارية، كل هذه عوامل يصعب فيها التنبؤ المستقبلى البعيد، وبالتالي التخطيط طويل المدى.

والتنبؤ من وجهة نظر «جرب» عديم الفاعلية. فلو أن الهدف هو تقديم تدريب عام ومتسع نسبياً المجال من الوظائف المتعددة فإن السؤال الذى يثار: لماذا التنبؤ إذن؟ أما إذا كان الهدف هو وضع تخطيط دقيق لربط العرض والطلب فى سوق العمل فإن التنبؤ صعب إن لم يكن مستحيلاً. لذلك يؤكد «جرب» أن التنبؤ أو التخطيط طويل المدى إما غير فعال أو مستحيل الحدوث. ويضع القضية على النحو التالى:

«فحينما تكون الوظائف متعددة يصعب التنبؤ أو يستحيل. وإذا استحال التنبؤ يصعب على التعليم المهني / الفنى أن يفى بهموده أو يستحيل. فالعهد الذى يقطعه التعليم المهني / الفنى على نفسه هو

يتولاها فرد ما يمكن أن تحدد بمعنى المهارات: أهداف، أداء، معارف (ibid). وأكثر الأفراد إنتاجية فى العمل الذى يعهد إليهم هم أكثرهم تاهيلاً. وبهذا التبسيط أصبحت المهارة لا تنتمى إلى العمل نفسه بل تنتمى إلى التأهيل للعمل.. أى للشهادة التى تؤهل لهذا العمل (Collins, 1979). وهنا تصبيع المسألة في النهاية كما يقول «كولنز» «مؤهلات دراسية».

وحيث أن تعليم المعارف الأكademie يتطلب تلاميذ ذوى مقررات أكademie عالية، فذلك المهارات تحتاج إلى تلاميذ يتميزون بقدرات تتتجاوز المستوى المتوسط. وهنا يدخل التشغيب إلى النظام التعليمى، وتبذر عملية الغربلة الاجتماعية للتلاميذ وتصنيفهم فى مسافات متفرقة ينتهي بهم الواحد منها إلى أماكن متفرقة داخل الهرم الاجتماعى فى تنظيم العمل. فكل ما له المحتوى إن ما يحدث من تشغيب وتصنيف وتصفيق فى المؤسسات التربوية ومؤسسات العمل إنما يتم بطريقة تبدو شرعية وطبيعية فى أعين الجميع، ويتم ذلك كله بفضل هذه الكلمة السحرية «المهارة».. حتى وإن كانت صعبة وغامضة على الفهم.. حتى وإن كان الاتفاق على ما هو مطلوب منها وملائم أكثر صعوبة وأكثر غموضاً.

معضلة التنبؤ:

حتى يمكن التنسيق بين المنتج التربوى المهىنى واحتياجات سوق العمل فلا بد أن يتوفى للمخطط التربوى مسورة واضحة عن احتياجات سوق العمل ومطالبه. إلا أن مثل هذه الصورة صعب وجودها - إن

عام ١٩٦٤، ينقل إلينا واقعة طريفة. فقد مقابل أثناء فترة وزارته مع Mr. Rudnev الوزير السوفياتي المسئول وقتها عن تخطيط القوى العاملة في روسيا. وقد حدث الوزير السوفياتي -أثناء المقابلة- قائلاً:

«إننا في روسيا قد أنشأنا نظاماً معدداً جداً من التخطيط، وقد حاولنا أن نصل إلى الحجم الأمثل للجامعات، وأن نوزع طلابنا على التخصصات المختلفة حتى يمكن للصناعة أن تحصل على ما يناسبها من العمالة خلال عشر سنوات.. وقد كانت النتائج دائماً فاشلة».

وأضاف الوزير السوفياتي محدثاً نظيره الإنجليزي: «يبدو لي أنكم في إنجلترا لم تقوموا بـ تخطيط على هذا النحو وقد كانت نتائجكم دائماً فاشلة أيضاً». ويعلق الوزير الإنجليزي لورد «بودين» قائلاً: «انتهت المقابلة ولم يستطع أيانا أن يقرر من هنا أكثر فشلاً».

(Lord Bowden of Chesterfield 1982: 192) إن استحالة تحديد ما الماهة المطلوبة، واستحالة تقدير احتياجات سوق العمل منها، والتنبؤ بقدرها وكيفها في فترة مدتها عقد من الزمان يجعل عملية التخطيط والتصور المستقبلي مستحيلة كذلك. وهذا كله من شأنه أن يفقد التعليم الفني سبب وجوده وهو الرابط بين مخرجاته وسوق العمل.

معضلة تحديد المحتوى البيداجوجي:

إذا توصلنا إلى الإجابة عن ما الماهة

ارتبط المهارات المتعلمة بالوظائف الممكنة في الواقع». (Grubb 1985: 538)

لقد أظهر «جرب» في تحليله السابق عمق المعضلة أمام التعليم المهني والفنى. فالتعليم المهني أمام معضلة تقدير احتياجات سوق العمل والتنبؤ بها. فهو إما أن يقدم إعداداً مرتنا ليقوم على المهارات العامة حتى يمكن أن يتكيف مع متغيرات سوق العمل وتقص المعلومات والبيانات عن المهارات المطلوبة والمأهولة.. وفي هذه الحالة سيقوم بنفس الدور الذي يقوم به التعليم الأكاديمي الذي يزود بالمهارات العامة General Skills ومن هنا ينتهي سبب وجوده. وإما أن يقدم المهارات والاتجاهات المحددة لوظيفة معينة، وفي هذه الحالة -حتى ولو كان مفيداً في فترة زمنية محددة فإنه سيكون في المستقبل سبباً من أسباب البطالة.. جزء من المشكلة وليس حل لها. مرة أخرى نعتمد على نص «جرب» نفسه لتوضيح المعضلة، حيث يقول:

«إن مدارس التعليم المهني/ الفنى تتبع على استحالة تحقيق دورها. إنها لا بد أن تعد تلاميذها لسوق عمل ليس عليه أى ضبط أو سيطرة، ولا توجد عنه معلومات.. وحتى إن وجدت لا يمكن لأحد أن يزعم دقتها». (Ibid.: 538) وحتى في تلك البلدان التي يقوم الاقتصاد فيها على التخطيط المركب الشامل، ويُخضع لعوامل ضبط صارمة ومتوجهة من قبل مؤسسات الدولة نجد أن عمليات التخطيط والتنبؤ غير مأمونة النتائج.

وبينقل إلينا لورد «بودين» Lord Bowden of Chesterfield الرئيس السابق لمعهد العلم والتكنولوجيا بجامعة مانشستر، ووزير التعليم في بريطانيا

ومن هنا يقول «ليليز» و «هوجان» إنه إذا تجاوزنا الأهداف التربوية التي تقوم على الحفظ والتلقين فإن ذلك يتطلب تناولاً مختلفاً للمعارف.. تناولاً يرى «الحقائق» لا باعتبارها حقائق ثابتة، بل باعتبارها مشكلات من حيث طبيعتها وارتباطاتها السببية. ويرى عالم العمل لا باعتباره مكوناً من معطيات ثابتة، بل باعتباره كينونة تتعدد خصائصها بما تنطوي عليه من مشكلات دينامية: أي أننا ننظر إلى الصناعة والزراعة باعتبارها مشكلات تتطلب حلها ومارسات تتغير (Ibid 99).

إن ما يطرحه «ليليز» و «هوجان» ليس مسألة تفضيل فردي بين نمطين من المنهاج. فبنيّ العلاقات الاجتماعية في المجتمع الكبير هي التي تحسم الاختيار. فالمعرفة الصحيحة والمنهج الصحيح والعلمية التربوية الصحيحة هي مسائل تحسم من قبل المجتمع من خلال قواه (B) الاجتماعية وأدوات صراعاته المختلفة (Bernstien 1971 & P. Bourdieu and Passeron 1970). ولوعلي ذلك فإن اختيار منهج «ليليز» و «هوجان» المفضل لا يمكن أن يتم دون حدوث تغييرات جوهرية في البيئة المجتمعية المحيطة وتحقيق مناخ وبيئة عمل أكثر استقراراً وأقل اغتراباً.

معضلة التمدرس في تعليم المهارة:

إن مؤسسات التعليم الرسمي ليست هي أفضل المؤسسات في نقل المهارات. والمهارات التي تعلمها المدارس يصعب القول بأنها هي نفسها التي يحتاجها المجتمع (Watts 1985: 16) فما يعلم

المطلوبة؟ فإن السؤال التالي بالضرورة: هل يمكن أن نضع البرامج التربوية اللازم لتعليم هذه المهارة أو المهارات المطلوبة؟ إن البرامج التربوية الأكثر فعالية هنا هي تلك البرامج التي تقوم على مناهج عملية حل المشكلة Process-based curriculum. والمقررات الدراسية التي حققت نجاحاً وفق هذا النمط من المناهج هي مقررات الرياضيات واللغات. وقد تميزت هذه البرامج بقدرتها على التعلم أو الانتقال من مستوى إلى آخر. وإذا حاولنا استخدام هذا النمط من البرامج في تعليم المهارات الأساسية في التعليم الفني، وهي المهارات التي بدونها يفقد التعليم الفني سبب وجوده، فإننا نواجه صعوبة كبيرة. فكلما كان التعلم على البرامج المعدة وفق منهج العمليات غالباً كان اكتساب المهارات غالباً بالطبع. إلا أن الدراسات تبين في نفس الوقت أن المقررات ذات التعليم الكبير تنتهي على تجريد كبير كذلك. وكلما كانت المقررات أكثر تجريداً كلّت أو ضفت علاقتها بالإنتاجية (Lillis & Jogan 1983: 98) كما أنه يصعب قياس عائد التعليم من خلال الامتحانات التقليدية.

إن ما يفرضه مناخ التربية التقليدية هو إجبار التربويين على إخضاع المقررات الدراسية لسلسلة من أعمال الامتحانات التي تقيس التذكر والفهم البسيط، عوضاً عن عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم التي يقول بها يلوم». وهذا بدوره يفرض في النهاية اتباع مناهج ثابتة تتلاءم مع عمليات الامتحانات.. والشهادات التي يطلبها رجال الأعمال.. ومثل هذه المنهاج لا تعلم مهارات.. في أحسن أحوالها تعلم معارف.. والمعرفة هي أسهل العناصر تعلمها.

٢- التكلفة أقل والفاعلية أزيد.

وما يمكن أن يقال هنا فإنه رغم وجاهة اقتراح سكريابيلوس بشأن التدريب أثناء الخدمة هو ما يبدو حلاً لما أثاره التعليم الفنى من مشكلات ولما يقوم عليه من أغاليط ايديولوجية، إلا أن مثل هذا التدريب المقترن -أثناء الخدمة- مالم يكن مرتبطاً بمشروع قومى (أو بقاعدته قومية) للتعليم المستمر فإننا سنجد أنفسنا مرة أخرى داخل ايديولوجية التمهين Voca-tionalism ونسير في دائرة مفرغة. وعلى أى الأحوال، إن تحديد كيف ومحنتوى التعليم الملائم للعمل الإنسانى غير المفترض ومؤسساته المختلفة يخرج عن نطاق هذه الدراسة وسوف نتعرض له في دراسة أخرى.

وأوضح من تحليل المعضلات الأربع السابقة أن الافتراض المزعوم للربط بين التعليم المهني / الفنى واحتياجات سوق العمل لا ينبع على أي مضمون واقعى.

يقوم على أي مضمون واقعى .
لقد قاموا بتبسيط التربية من حيث هي
تنمية شاملة للشخصية الإنسانية حتى
أصبحت تعليم حرف أو مهنة . وقاموا
بتبسيط المهنة إلى مجموعة من
«المهارات» المطلوبة والملائمة للتنمية
الاقتصادية . وقاموا بتبسيط التنمية
الاقتصادية حتى أصبحت مجرد عمليات
استثمار . وأن من يحدد مطالبها هم
أصحاب الاستثمارات . وهكذا انتهت
منطق التبسيط إلى: أن التربية الملائمة
هي التعليم المهني / الفنى . وهذا التعليم
بدوره تم تبسيطه إلى مجموعة مهارات .
وأن من يحدد هذه المهارات هم رجال
الأعمال . وماهى المهارات؟ شيء غامض
لكنه يؤدى - من خلال غموضه - وظيفة
بنيوية في التدرج الاجتماعي الطبقي .
وفي النهاية «التربية في خدمة رجال
الأعمال» .

من مهارات داخل هذه المدارس هي مهارات ضيقة ومحدودة، إنها قديمة قبل أن تستعمل.. فضلاً عن تكفيتها العالية. ويخلص «اطس» أربع حجاج ضد التدرس لتعليم مهارات العمل كما يلي:

- ١- إن المدارس من هذا النوع (مدارس التعليم الفني) تحتاج إلى خبرات ومعامل وأجهزة وورش لا طاقة لميزانية التعليم في أي بلد بها.

٢- إن خطر تدرس التعليم المهني هو تحديد الأفاق المهنية للطلاب مبكراً قبل أن تبدأ عملية التأصيغ الفعلية لهم.

٣- مالم تكون هناك دقة كبيرة جداً في عملية الإعداد فهناك دائمًا احتمال أن يتزور هذه المدارس تلاميذًا بمهارات ومواصفات غير ملائمة لـما هو قائم بالفعل في سوق الصناعة.. وذلك يحكم التغيير في السياق والملاحة، في الصناعة.

٤- إن مدارس التعليم الفنى عادة لا تنجو
من معضلة تحديد أى نوع من المهارة يجب
أن يعلم (وقد فصلنا ذلك آنفاً).

ويعتقد «سکرابولس» أن ثمة مقاومة مستمرة من المخططين والسلطات التربوية لفهم فكرة بسيطة وهي أن مجمل المهارات التي تحتاجها الصناعة ليست في حاجة إلى أي تعليم في مدارس وحتى ولو تم ذلك فإنها لا يجب أن تتم بالضرورة داخل نظام التعليم الرسمي. فالتعليم أثناء الخدمة هو الطريق التقليدي في تعليم المهارات الازمة لنفس العمل. «تم ذلك منذ قرون وما زالت هي الطريقة الصحيحة». (Psa-
charopoulos 1987) نشير كما ذكرنا معاً أن سکرابولس ميزات التدريب في المصانع

- ١- إنها أكثر صلة.
- ٢- الكلفة سيدفعها المستفيد مباشرة:

الطلاب أو رجال الأعمال.

أدب ونقد

وماذا تعنى هذه النتيجة؟

الجواب:

ساملي «في دراسته عن «التعليم المهني في الجزائر ومصر والمغرب» وجهة نظر مؤيدة للتعليم المهني/ الفنى مع بعض تحفظات أوردها. يحاول «ساملي» البرهنة على أن هذا التعليم هو بديل وأقل تكلفة من التعليم العام والعلائى. فيبيتأن أنه حتى لو سلمنا بأن تكلفة التعليم الثانوى المهني/ الفنى أعلى من تكلفة التعليم الثانوى العام فلابد أن نضع فى الميزان عدد السنوات الدراسية المطلوبة من قبل الدولة التى يتبعين على التلميذ إتمامها لإنها دروسه. ففى حالة التعليم المهني تتدنى الدروس عموما إلى ثلاثة سنوات. أما فى حالة التعليم العام فيتبيغى أن نضيف إلى السنوات الثلاث من الثانوى العام الحلقه الثانية متوسط عدد الدروس العالية الفضورى لنيل شهادة جامعية طالما أن جميع حملة شهادة الثانوية يجاز لهم متابعة دروس جامعية على نفقه الدولة. ويفترض بغالبية خريجي التعليم المهني/ الفنى الاتخراط مباشرة فى سوق العمل.

ويقارن سالمى بين تكلفة التلميذ الثانوى: فإذا كانت التكلفة ١٠٠ للتعليم الثانوى فهي ٣٠٠ للتعليم المهني/ الفنى و ٢٠٠ للتعليم العالى. ومن ثم تكون تكلفة خريج التعليم المهني ٩٠٠ تقريبا، بينما التلميذ الذى يتابع دروسه فى أحد أفرع التعليم العام (حتى التعليم العالى) يكلف الدولة ١١٠٠ على الأقل (ساملى: ١٩٩٠: ١١٩). ويوضح سالمى بقوله:

«ومهما بدا الأمر مفارقا، فإن زيادة عدد الملتحقين بالتعليم المهني يمكن أن تشكل وسيلة فعالة ليلحد من نفقات التعليم العالى فى بلدان يبدو فيها من الصعب جداً من الناحية السياسية، فرض عملية اصطفاء عند دخول الجامعة أو تسديد نفقات الدروس العالية (المراجع السابق).

توجيه واستنفاد طاقة أدميين مستغلين لتحقيق أهداف ومصالح ليست أهدافهم ولا مصالحهم.. بل هدف ومصالح رجال الأعمال.. أصحاب المشروعات الخاصة وذلك هو قمة الاغتراب... أن ينفصل الإنسان عن مشروعه الإنساني فى الحياة، فيسلب هدفه ومعنى حياته، وقوته.. بل وينفصل عن نفسه وواقعه.

٢- تخفيف الضغط على الجامعات.. أم تضخم تربوى؟

لقد رفعت حكومات العالم الثالث بعد الاستقلال شعار الحق الديمقراطى على للجماهير العريض فى التعليم. وحيثما بدأت الجماهير تمارس بالفعل حقها فى التعليم لم تتحمل هذه الحكومات نتائج ذلك وضاقت ذرعا بالطلب الاجتماعى على التعليم وأصبحت تبحث عن الوسائل للحد من هذا الطلب. وبرزت أمامها صيغة التعليم الفنى كادة لتحقيق هذا الهدف. فالتعليم الجامعى أصبح عيناً ضخماً على ميزانية هذه الحكومات فى الوقت الذى قل مردوده الاجتماعى والفردى بسبب مشكلات البطالة خاصة بطالى المتعلمين. والتعليم المهني/ الفنى هو التعليم الذى يحقق اتساع الفرصة التعليمية فى المرحلة الثانوية ويهل الشباب لسوق العمل ومن ثم يقل الطلب الاجتماعى على التعليم العام، وبالتالي التعليم العالى والجامعى. وعندئذ تخفى الدولة من أعينها المالية. ومن هنا المنطلق بات التعليم الفنى هو العلاج للمشكلة سواء فى شقها التربوى (التخفيف من الجامعة) أو فى شقها الاقتصادي (التخفيف من الأعباء المالية). وفي إطار السياق السابق يقدم «جميل

الطلاب (الامتحانات ومكاتب التنسيق). وهكذا يتم تغليف الواقع بأساطير تبدو مقبولة في أعين الناس.. إنها بالأحرى عملية تزييف.

إن التلاميذ غالباً ما يجبرون على قبول أو اتباع مساق مهني/ فني معين - من خلال عمليات التنسيق - بسبب عدم تمكّنه من الحصول على فرصة في المدرسة الأكاديمية العامة. ولذلك نجد كثيراً من هؤلاء التلاميذ يدخل إلى التعليم المهني وهو يقاومه. وما أن يتخرج حتى يخاول مرة أخرى الدخول إلى التعليم العام منافسافي الدخول إلى الجامعة خريجي التعليم العام، حتى إذا فشل هؤلاء وأغلق الباب دونهم فإنهم يتنافسون جميعاً على نفس الوظائف القليلة المتاحة في سوق العمل.

إن مقاومة الناس لهذا النوع من التعليم تظل دافعاً لهم على التعليم العام مرة أخرى.. وحيث قلة الفرمن التعليمية نتيجة سياسة هذه الحكومات وقلة المعروض من الوظائف نتيجة سياسة البحث عن الربح داخل الاقتصاد الحر. فلا يبقى أمام الناس إلا مواصلة الاندفاع نحو أبواب التعليم لمواصلة تعليمهم والحصول على شهادات أعلى.

وينشأ في هذا المناخ ما نسميه بالتضخم التربوي. وهو زيادة الطلب على التعليم الرسمي نتيجة وجود بطاله. فكل فرد يريد أن يحسن مركزه عند المنافسة على فرص العمل المحدودة من خلال مزيد من التربية.. أو بالأحرى الشهادات (Grabb 1985: 450). وحيث المعروض من العمل أقل من الطلب عليه فإن رجال الأعمال يعمدون إلى انتقاء أصحاب المؤهلات (الشهادات) الأعلى من المستوى المعتمد. وهكذا يعزز الظرفان (الجمهور ورجال الأعمال) النظرة الأفضل إلى المؤهل

ص. ١٢٠ .
ومما سبق يتبيّن أن التعليم المهني / الفنى هو في جوهره رد فعل سياسي للحد من الطلب الاجتماعي على التعليم: وهو الطلب المتمثل في هذه الأعداد الكبيرة المتدافعة على التعليم الثانوى - ومن بعده التعليم العالى / الجامعى - إلى حد تعجز عن تحمله إمكانيات كوميات عديدة في الدول النامية. بعبارة أخرى أصبح التعليم المهني / الفنى هو أحد آليات هذه الحكومات في تحجيم الطلب الاجتماعي على التعليم. ولن يتاثر بهذه الآلية بالطبع سوى أبناء الفقراء الذين يدفعون إلى هذا النوع من التعليم أما من يدعون إلى التوسيع فيه فهم هؤلاء الذين لا يضار أبناؤهم به. وحيث لم يعد من الممكن - في المجتمعات المعاصرة - اتباع سياسة صريحة للحد من التعليم العام والجامعي وقصره على أبناء الصفة فقط فإن السياسة الوحيدة السهلة والمتأتية هو التعليم المهني الفنى. فمن خلال آليات الانتقاء والتشریف داخل النظام التعليمي يتم فرز وتصنيف التلاميذ. ويفتح التعليم الفنى أبوابه - بموجب شرعية الامتحانات وألات الفرز التربوية - لأبناء الفقراء وهذا كما يقول «بورديو» يمارس نوعاً من العنف الرمزي والثقافي على الطبقات الاجتماعية الدنيا بدلاً من عنف صريح سافر لا يرضاه دعاء حقوق الإنسان في زماننا الحالى . إنها الأيديولوجية - أيديولوجية سياسة التعليم الفنى - التي تقوم بإخفاء الحقيقة الواقعية فيحدث الاحتكام الاجتماعي (حدث تحجيم حق الناس في التعليم الذي يرغبه أبناؤهم.. وترك هذا الحق فقط لابناء الصفة القيمة مادياً واجتماعياً) ومسرحة ما يبدوا منها في دراما التشریف وأليات الانتقاء وتوزيع

أدب ونقد

التعليم (الفنى) من وجهة نظر مساواتية. صحيح أن التعليم المهنى / الفنى يؤدى إلى وظائف وفرص عمل لكن بمقارنتها بالوظائف العليا فى المستوى الإدارى والسياسي أو الأعمال المهنية المتخصصة التى يؤهل لها التعليم العالى / الجامعى يتبين أن التعليم الفنى منذ نشاته خلال فترات الاحتلال - فى البلاد النامية - تعليم درجة ثانوية للفقراء أو غير القادرين على مواصلة تعليمهم العام.

وقد قدم على الشيشىي دراسة أميريكية هامة عن تأثير الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية فى توزيع الطلاب على شعب التعليم الثانوى . وقد بيّنت الدراسة وجود علاقة ارتباط قوية بين المستوى الاجتماعى الاقتصادي وتوزيع التلاميذ على مدارس التعليم الثانوى العام والفنى: فما تدرسته على العينة يبيّن أن ١٧٪ من تلاميذ المدارس الفنية مقارنة بـ ٦٪ من تلاميذ مدارس التعليم الأكاديمى العام قد أتو من أدنى مستويين اقتصادياً واجتماعياً وأن ٧٪ من الأسر الموجودة فى اقتصادياً واجتماعياً لهم أبناء فى مدارس التعليم الفنى . فى مقابل ٢٧٪ من هذه الأسر لديهم أبناء فى مدارس التعليم الثانوى العام (A.el-Shukhaly 1983, 112).

ونتائج الدراسة التى قام بها على الشيشىي تتفق بقوّة مع نتائج غيرها من الدراسات التى تمت فى كثير من البلدان النامية المتقدمة . (أنظر: W.J.MacMahon) . وجميع هذه الدراسات تبيّن أن أى تشغيل أو ثانية فى النظام التعليمى إنما هو دالة على وجود التمايز الطبقي فى المجتمع . وأن أى عملية توزيع الطلاب فى شعب التعليم إنما تتم بالضّرورة على أساس طبقية . كامتداد للتمايز الاجتماعى

الأعلى . النتيجة: تضخم فى الشهادات . والوظيفة التى كان يشغلها منذ سنوات قليلة فرد حاصل على مؤهل متواسط بجدارة وكفاءة يطلب لها الآن مؤهلاً عالياً (12: Watts 1985) . والمؤهل هنا أى كان مستوى له صلة وثيقة بالإنتاجية لكنه أداة سهلة لانتقاء الناس للدخول إلى العمل وتصنيفهم تصرفاتهم داخله . والمؤهل هنا يبدو فى أعين الناس معياراً موضوعياً يقبله الجميع .

وهكذا تكون النتيجة تضخماً تربوياً يستند طاقة المجتمع مادياً وبشرياً ولعل التضخم له آثاره الضارة التى تتجاوز الناحية المادية وضياع طاقات الشباب، إنه أيضاً ضار من الناحية التربوية . فالتضخم يمكن وراء هذه الاتجاهات الخاطئة التى دفعت الآباء والأباء والمدارس إلى الاهتمام بالشهادات ونتائج الامتحانات أكثر من اهتمامهم بضمون التعليم نفسه . تنمية قدرات الصغار وخصائصهم النفسية فى المبادرة والثقة والإبداع والتفكير السليم .

٤ - مساواة... أم ثانية وتكريس الطبقية:

من التبريرات الابيدولوجية أن التعليم الفنى يوفر فرص التعليم لأعداد كبيرة من التلاميذ وينمى فيهم اتجاهات إيجابية نحو العمل ليتمكنوا من الحصول على وظائف ذات دخول مرتفعة فى المستقبل ، وأن هذا التشغيل فى التعليم الثانوى إنما يهدف إلى مقابلة الوظائف المتعددة والمتنوعة فى سوق العمل . وقد جذب هذا المنطق كثيراً من المصلحين الاجتماعيين وجعلهم يتعاطفون مع هذا

ولسوف تظل الثنائية التربوية دالة طبقية في أي مجتمع . ويظل التشغيب آلية تربوية داخل النظام التعليمي يكرس التمايز الظبيقي ويعمل على إعادة بنية التفاوت في المجتمع (حسن البلاوي ١٩٨٨) . وسياسة تمهين التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من سياسة تشعيّب النظم التعليمية وتوجيهها وجهة طبقية . ويوضح ذلك ليجلو وليлиз كما يلى : إن سياسة التمهين جزء من تغيير وجهة الضبط الاجتماعي على مناهج التعليم لصالح رجال الأعمال في كل المجتمعات -الرأسمالية والاشتراكية - على السواء ، فهي تعبير عن اتجاه المنفعة الصارم في الصناعية ، إنها سياسة قبول وتبني الهرمية والسلطوية بدلاً من تقليصها أو التقليل منها .

.. ويمكن النظر إلى سياسة التمكين كذلك من زاوية القيم الاجتماعية التي يعاد انتاجها في المجتمع : الضبط . وذلك من خلال تشكيل التلميذ كى يستجيب مبكراً وبشكل أعمق لكل قواعد العمل (سواء في المشروعات الخاصة في المجتمع الرأسمالي أو في مشروعات بيروقراطية الدولة في النظام الاشتراكي) .

(leauglo lillis 1988:16)

وقد يقر البعض مشروعية التوجّه الأخلاقي الذي يزعّمه المخطّطون لسياسة التعليم الفني ، والتي تدّفع بها مقدمات برامجه في الدول المتقدمة ، والبرامج المقدمة من بعض الأجهزة الدولية . نعم قد يكون مشروعًا لتنمية قيم مثل الضمير / المثابرة / الانتماء الاجتماعي / الضبط الذاتي / احترام الدولة / الاهتمام بالحياة النشطة . إلا أن تكوين مثل هذه

الطبقي في المجتمع الكبير . يؤكّد كثير من الباحث أن الانتقاء المبكر الذي يتم على أساس تشعيّب التعليم في سن مبكرة للتلاميذ يعني قراراً متعرضاً بتعلق بمصير التلميذ قبل أن تتضخ قدراته وإمكاناته الفعلية E. Gopper 1976).

لقد تعرض التشعيّب (وخاصة الشديد والمبكر) لحملة نقد كبيرة خلال الخمسينيات والستينيات . وظهرت محاولات لعلاج هذه الثنائية ، وتجارب المدرسة الشاملة التي تجمع بين التعليم الأكاديمي والمهني في مدرسة واحدة ، وتجارب التعليم البوليتكنيكي في الدول الاشتراكية التي تقوم على محاولة دمج التعليم النظري بالعملي ، تعتبر من أهم التجارب في هذا الصدد . وكما فشلت المدرسة الشاملة في القضاء على الثنائية ، فشلت التجارب البوليتكنيكية كذلك . لقد كانت المدرسة البوليتكنيكية ولidea الإيديولوجية الماركسية في البلاد الاشتراكية . ولم تقنع على الثنائية بل يقتضيها متخفيّة في أردية ثورية وشعارات جماهيرية . لقد كانت هذه المدرسة إبان عهد ستالين تنموا نمواً مهنياً واستخدمت ضد الثقافة . وفي عهد خوشوف انقلب تنمو نحو المدارس العامة وزيد بجوارها المدارس المهنية والفنية .

كذلك لم تستطع المدرسة الشاملة أن تقضى على الفروق في التحصيل بين الطلاب ، ولم تقنع على الأصول الطبقية في اختيار الطلاب للمقررات العملية المرتبطة بالإنتاج . لقد كانت المدرسة الشاملة إحدى طقوسيّات الإيديولوجية المساوّاتية ، لكنها لم تستطع أن تقضى على الثنائية ، بل ابنتهَا وأعطيتها ما تندثر به .

أدب ونقد

لا يمكن تفسير هيمنة فكرة ما أو فعل سياسي ما بقوته الأيديولوجية فقط، وخاصة عندما تكون نتائج الفعلة فاشلة من الناحية الواقعية فهناك وراء هذه الهيمنة الأيديولوجية .. وراء ما تحققه من نجاح على مستوى الفعل الرمزي الثقافي المتمثل في بقائها قوية مهيمنة ... وراء ذلك كله عوامل بنوية اجتماعية وسياسية وثقافية بالضرورة، فما هي؟.

إن الأزمة الاقتصادية التي يعيشها العالم النامي هي ذاتها أحد الشروط البنوية القوية التي تشكل مناخاً جيداً لعيش فيه دعوى التمهين قوية. ففي وسط الأزمة الاقتصادية نجد مجموعات اجتماعية قد تكون متناقصة تهرب إلى تأييد التمهين، فهناك الشباب الباحث عن العمل في سوق البطالة حيث الفرص التعليمية قليلة.. . وهناك أصحاب الأعمال الذين يتطلبون إلى السيطرة على سوق العمل والاطمئنان إلى وجود جيش العمل الاحتياطي مجهز وقيد الطلب .. وهناك المربون الذين يبحثون عن دور مهم في الهرمية الأكاديمية داخل المجتمع .. وهناك السياسيون الباحثون عن إصلاحات تدعم جماهيريتهم في التصدي لمشكلات اجتماعية كبيرة.

وهكذا يبدو أن قوة الهيمنة والدعوة إلى التوسيع في سياسة تمهين التعليم إنما تكمن في كونها تخدم في الواقع أهدافاً متناقصة وقوى وأنواراً متضارعة داخل المجتمع. فإذا كانت التربية ميداناً للصراع الاجتماعي بحكم طبيعتها .. فإن سياسية التعليم الفنى تبدو وكأنها صيغة سياسية لمواجهة هذا الصراع: إنها تعلن عن تدعيم الفرد الباحث عن عمل وفى نفس الوقت تبقيه كسلعة مقلقة فى سوق العمل أو البطالة ، إنها تعلن عن تدعيم المجتمع وفى

القيم الخلقية هي في النهاية رهن بالظروف الاجتماعية والسياسية التي يمر بها المجتمع. ففي حالة الاستقرار وشروع البطالة والافتراض بين الشاب .. فيبتعد تواجد مثل هذه القيم ، بل قد يكون عكسها هو المحتمل. لذلك نقول إن فعالية التمهين في خدمة أهداف الضبط الاجتماعي هي مسألة يجب أن تكون محل دراسة. وكما يبين فوستر - كما أشرنا من قبل - أن الضبط الاجتماعي وطموحات العمل وتقضياته أسرور تتشكل لدى الشباب من خلال بنية فرص العمل المتاحة لا من خلال المنازع الدراستي. فدراسة مقررات عملية مهما كان قدرها وتوجهها لا تجعل التلميذ مهتماً بالعمل اليدوى ولا تنمى لديه اتجاهات الضبط الذاتى طالما أن التعليم الأكاديمى العالى ووظائف الياقات البيضاء تستحوذ على الأمال فى الواقع الاجتماعى الاقتصادى المعاش.

ثالثاً - لماذا يظل مهيمناً؟

بعد العرض السابق تبين أن الادعاء بأهمية التعليم المهى والفنى لا يمكن أن يستند على وقائع تبرر له دوراً له فاعلية في الاقتصاد وهذا التعليم قد أخفق في حل المشكلات الاقتصادية التي قام من أجل مواجهتها بل إنه - أكثر من ذلك - يلعب دوراً معاكساً في تعزيز وجود مشكلات كثيرة كالبطالة والتضخم التربوى وضياء العمل المتفق عليه بما يحدث من تزييف لوعي الناس أزاءها. والسؤال الآن .. لماذا تظل مثل هذه الصيغة قوية ومهيمنة على حركة الفكر والإصلاح التربوى ليس فى مصر فقط بل فى معظم بلاد العالم النامي؟.



على مبارك

المهنية أصبحت نقطة لقاء لمجموعة من القوى والأدوار المتصارعة وهنا سر قوتها، أى أنها بلغة "كليبارد" تحقق نجاحاً رمزاً .. رغم فشلها فعلياً. إن نجاح اليمنة كفعل رمزي يتحقق بحسب مجموعة من الشعارات والمزاعم القومية والدعوى السياسية التي تنتظم جميعها في معايير ومقادير متباينة - وتغييب ما بينها من تناقضات.

وعلى ذلك فإن انتصار واستمرار سياسة تمهين التعليم لا تكمن في الدور الذي تلعبه على مستوى العقل الأدائي ، ولا في كونها سياسة تنفذ بنجاح لتواجه مشكلات اقتصادية معينة، إن نجاحها وبقاءها إنما يمكن بالآخر في قدرتها على التعبير على أسطورة درامية يتنافس أبطالها الذين ينتهيون إلى إيديولوجيات متصارعة على السيطرة السياسية. بعبارة أخرى إن نجاح دعوى تمهين التعليم إنما يمكن في قوتها، كرمز على إضفاء حماس شديد على أساطير تبدو واقعية.

لقد أصبحت سياسة تمهين التعليم - ك فعل رمزي - ملتقي لكل القوى والأدوار المتصارعة والشعارات المتناقضة ، لقد أصبحت تجميناً لكل هؤلاء جمِيعاً في ترابط واحد واتفاق عام.

إن سياسة تمهين التعليم إنما تستمد قوتها ونجاحها في الواقع المصري كرمز يجسد أسطورة الإصلاح الاقتصادي، أو بالآخر تحرير الاقتصاد المصري. إن سياسة التمهين تعمل كادة تنقل مؤشرات الإصلاح من مجال الاقتصاد - حيث يتبعى أن تكون - إلى مجال التربية، حيث تبدو مسألة الإصلاح وكأنها مسألة تربوية . وبذلك يمكن إحالة كل مشكلات الواقع الاجتماعي الاقتصادي إلى مشكلات تربية . وينتقل الحوار من

نفس الوقت تستخدم موارده القومية من أجل حل مشكلات المشروعات الخاصة. إنها تعلن عن أهداف وقيم موحدة للمجتمع وفي نفس الوقت هي سياسة تدعم الضبط والطاعة وقيم الهر وسلطوية التنظيم الاجتماعي للعمل . تعلن عن تحقيقها للمساواة الاجتماعية وفتح فرص ثانية للتعليم والعمل ، وهى في نفس الوقت تعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية الطبيعية في المجتمع، تعلن عن إصلاح التعليم وفي نفس الوقت تدعم الثنائية والازدواجية فيه، وهى مسارات قديمة نشأت في ظل الاحتلال الخارجى والداخلى فى المجتمع . تعلن عن تنمية امكانيات الإنسان، وفي نفس الوقت تقتل طموحة وتحبسه في مهن ضيقة أقل من إمكانات وتعزز اليأس في مقابل العقل ، العينى في مقابل الجرد ، والمهنى في مقابل الأكاديمى.

ويجد كليبارد في مفهوم الفعل الرمزي قدرة على تفسير ما يمكن أن تعتبره نجاحاً في سياسة تمهين التعليم حتى ولو لم ينجح منها شيئاً . فيفرق بين الفعل الرمزي ، والفعل الأدائي ، والفعل الرمزي عند يهتم بالرموز التي تعطى معنى ونظمها لعلمنا الحيط بما في ذلك العلاقات الاجتماعية ، ومن ثم يشكل معتقداتنا ويفحصنا على السلوك وفق طرائق معينة . أما الفعل الأدائي فيهم يتم تحديد الأهداف والوسائل والقرارات السياسية التي تهدف إلى تحقيق هذه الأهداف .

ويقول كليبارد قد لا تنجذب سياسة معينة أى أفعال ناجحة من ناحية الأداء ، لكن تأثيرها قد يكون كبيراً في تقوية الترابط الاجتماعي السياسي حول أشياء معينة وخاصة إلى هؤلاء الذين يعتقدون في هذه السياسة . وقد بينما فيما سبق أن

الاصطدام بالتربيتين وبالتربيبة (حتى لو بالبلوزر) مسألة غاية في السهولة... إن من أبطال المسرحية والنفع في أساطير الواقع أيضاً هم التربويون الباحثون عن عمل في معية السلطة الذين يقومون بدور المشهول التربوي - بلغة بيروي، حيث يجدون في التعليم الفني فرصة سانحة لهم، فهم المهندسون التربويون الجدد، لقد كان من هؤلا، التربويين دهاقنة ربط التعليم في الستينيات بالاشتراكية ومنهم الآن دهاقنة ربط التعليم بسوق العمل.

إن ما تحدثنا عنه آنفا هو جزء من صميم الصراع الاجتماعي في المجتمع المصري وقد نقلت كل الآيات إلى ميدان التربية والتعليم الفني ما هو إلا أحد هذه الآيات، ولسوف يستمر نجاح التعليم الفني، ويظل مهمينا طلما ظل أداة ناجحة في خضم هذا الصراع وطالما ظلت إيديولوجيته ورمزيته قوية الفعل، إلا أنه أيضاً من تبسيط الأمور أن نقول إن قوة التعليم الفني تكمن في قوته الرمزية الإيديولوجية فقط. فمثل هذا القول يعزل الصراع الاجتماعي الداخلي في أي مجتمع من الصراع العالمي.. أو بعبارة أخرى يغفل الأبعاد العالمية في الصراع الاجتماعي.

إن القوى العالمية تلعب دوراً مؤثراً في تدعيم سياسات التمهين ونشر التعليم الفني، ومن هذه القوى نجد البنك الدولي، والميونيسكو. ويؤكد باكشوس أن أكثر من ..% من المعونات التي تقدمها هاتان المنظمتان لتطوير التعليم يذهب إلى مجال تمهين التعليم.

ويزعم رايت أن سياسات التمهين التي تنهجها هذه البلاد قد أجرت على قبولها حتى قبل إجراء الدراسات التقويمية الالزامية. فكل الأطراف تلتقي على أهداف

مجال الاقتصاد والسياسة إلى مجال التربية. إن مشكلات البطالة والتطرف والجريمة أصبحت تعالج - في معظم الواقع الثقافية والإعلامية - على أنها مشكلات تربوية.

إن سياسة تمهين التعليم أصبحت تجسد اهتمامنا الاجتماعي في مصر بسيطرة مواجهة المشكلات بالعلم والتخصص المهني. ولذلك كان اهتمامنا به وبتقنياته المستوردة... وبل يخطئه الآتية من الغرب المتقدم.. اهتماماً عظيماً وكأننا نحل مشكلاتنا الاجتماعية والاقتصادية بعلم الغرب كله.

إن سياسة تمهين التعليم في مصر تجسيد قوى لأسطورة تسليح شبابنا بالعلم والمهارات الازمة للعمل والمشاركة.. وهذه الأسطورة أبعدتنا عن رؤية جيش عظيم من العجزة الأميركيين الذين يشكلون ٤٩,٢٪ من القوى العاملة في مصر.

إن النفع في كل، أساطير واقعنا كفيل في النهاية بتدعم سياسة التمهين والتوسيع في سياسة التعليم الفني - ويتكريسها وهيمنتها على عقولنا .. فهي تبسيط لنا مشاكلنا .. وتخفى علينا جواهر حقيقتها.

رن النفع في أساطير الواقع يفتح الباب أمام أبطالها الواقعيين لتحقيق مكاسبهم على خشبة المسرح السياسي، فابطال هذه المسخرية واقعيون إنهم رجال الأعمال الذين ينقلون الحوار عن واقع فرص العمل المتاحة إلى مسرح التربية ليكون حوارا حول إعداد القوى العاملة.. أنهم رجال السياسة الذين يبحثون عن تأييد شعبي، وحيث يصعب عليهم أن يكونوا أبطالا في واقع السياسة، يجدون من السهل تمثيل ذلك، على مسرح التربية، فإذا كان إصلاح الاقتصاد صعباً.. فإن تغيير المناهج سهل، وإذا كان الاصطدام برجال المال وما فيها الانفتاح مستحيلا فإن

مشتركة.

وبالطبع فإن البلاد الرأسمالية في تنفيذها لسياسة التمهين ليست واقعة تحت شروط المتبعة - كما هو حادث في بلاد العالم الثالث فسياستها في التمهين نابعة عن فعل سياسي تقوم بها القوى الاجتماعية المسيطرة هناك . وقد تكلمنا عن التجربة التاتشرية بالتفصيل.

ولم تكن الدول الرأسمالية وحدها هي التي تدفع في الدول النامية في اتجاه تمهين التعليم، فكذلك كانت الدول الاشتراكية. فنماذج إصلاح التعليم الذي قدمها الاتحاد السوفيتي إلى مصر وبعض الدول النامية لم تخرج في جوهرها عن سياسة التمهين وعن النماذج التي يقدمها البنك الدولي، وواقعه الضغط على كوبا لإنشاء تعليم فني ليس بعيداً عنه لقد أجبَرَ الاتحاد السوفيتي الحكومة الكوبية على إنشاء مدارس فنية صناعية. وعلق المعونة على هذا الشرط .. واجبرت كوبا وقبلت رغم أن هذا لم يكن اتجاهها في إصلاح التعليم (حسن البيلارى، ١٩٨٨، الفصل الثالث).

رابعاً - الخلاصة ماذا بعد

النقد؟

بسبب قوة الأيديولوجيا الكامنة خلف سياسة التمهين التعليم .. وبسبب ما لها من قوة رمزية تخفى الواقع وتعميد ترتيبه في شعارات والفاظ ودراما يتفق عليها الجميع .. وبسبب بساطة الفهم المحيط وغياب الوعي الناقد : فإن المهنية ستبقى معنا لسنوات طويلة قادمة . سوف يحاول كثير من بلدان العالم النامي توجيه نظمها التعليمية الرسمية نحو مزيد من المهنية .. ولكن دون جدوى .

وبدلاً من أن تؤدي الأزمة الاقتصادية التي تعيشها إلى وقف هذا النوع من التعليم المكافع عديم الفائدة فإنها ستؤدي إلى التوسيع فيه وتكريس سياساته.

إن موجة الاهتمام الحالي بتمهين التعليم في مصر وفي غيرها من البلدان النامية هي موجة ذات أبعاد عالمية ترتبط بتلك التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي حدثت في موقع الرأسمالية - بعد الصناعية. بعبارة أخرى ، فإن تمهين التعليم هو بعد تربوي في حركة التغيرات العالمية . وهذه التغيرات العالمية تستند إلى الإيديولوجية المحافظة الجديدة التي تجتاح العالم اليوم في كل مواقعه وفي كل ميادينه والتاتشرية أحد نماذجها السياسية في العالم المتقدم .. والصادقة في مصر أحد نماذجها الأخرى في الدول النامية التابعة.

إن قوة المهنية والدعوة إلى التوسيع في سياسة تمهين التعليم في مصر هو محطة تفاعل الضغوط العالمية .. والأزمة الاقتصادية وتركيبة القرى الاجتماعية والسياسية الجديدة وقد تجسد ذلك في الدعوة إلى سياسة التمهين كفعل رمزي يغلف كل ذلك في مقولات منطقية مقبولة لها قوة الواقع.

ومهما كانت قوة المهنية .. ومهما كانت ناجحة على مستوى الأيديولوجية (أو الفعل الرمزي) .. فهي على المستوى العملي حل فاشل لمشكلات المجتمع وإن قوتها ليست فيما تقدمه من حلول لكن فيما تقدمه من آيديولوجيات وما تجسده من فعل رمزي يعمل على تزييف الواقع وتزييف وعي الناس به . وسيظل الواقع بكل ما به من ظلم ومشكلات قائماً يخسر فيه الخاسر ويربح فيه الرابح - طالما ظل الفهم بسيطاً والوعي مفقوداً.

يفضي إلى تعليم عام متدني. لقد تبين لنا من العرض السابق أن أي إصلاح تربوي حقيقي إنما ينبغي أن يبتعد ما أمكن عن القسمة الروتينية الموروثة تاريخياً في قلب النظم التعليمية المعاصرة: إنما تعليم فني أو اكتساب معلومات عامة.. أن هذه القسمة حينما تشتد قوتها في النظم التعليمية لا تؤثر سلباً في موازين العدل الاجتماعي فقط، بل على التنشئة التربوية أيضاً، فمن شأنها أن تجعل التلاميذ لا يحصلون على تربية ولا على تدريب.

إن الكتابات المهمة في هذا الموضوع إنما تؤكد من أهمية التعليم الأكاديمي العام للشباب كضرورة لواجهة المستقبل في عالم ما بعد الصناعة. فالتقدم التكنولوجي الحديث قد أحدث تغييرات كبيرة في بيئة العمل ولم تتم الصرفية الفنية ذات صلة بما يتم من تغييرات في مجال العمل. ولذلك فإنه بدون خلفية من التعليم الأكاديمي العام فإن الشباب غير قادر على مواجهة ما قد يأتي به الغد من تغييرات جديدة مفاجئة في مجال العمل.. لم يتدرُّب عليهما من قبل آباؤه فترة تعلمه لهنة الفنية. وبوضع ماركس في كتابه الهام GRUNDRIFFE الأبعاد التربوية التي تتضمنها التكنولوجيا الحديثة - في رؤيته كما يلى:

يبدو أن دعامة الإنتاج والثروة في أي مجتمع لا تكمن في ذلك العمل المباشر الذي يؤديه العامل ولا في كم الوقت الذي يعلمه، إنما تكمن في مدى استخلاص الإنسان لكل قواه المنتجة.. وفي مدى فهمه للطبيعة من حوله.. وفي مدى قدرته على السيطرة عليها... وباختصار .. في تنمية المفرد الاجتماعي.. معنى ذلك أنه إذا كانت قوى الإنتاج في الرأسمالية الصناعية تقوم على العمل

لقد كان فوستر في الستينيات على حق، وكذلك كان مارك بلوج ومارتين كارنوئي وجرب وليجلوا وسکرابولوس في الثمانينيات .. كل هؤلاء كانوا على حق حينما دقوا الأجراس محدرين من خطط سياسة تمهين التعليم مما تدشت بعلام أي إيديولوجية ثورية كانت أم محافظة . ونحن بدورنا نثبته الآن من خطر هذا الحمام الشديد تجاه تمهين التعليم في مصر والتوسيع في سياسات التعليم المهني والفنى. فهي إيديولوجية جارفة قوية، وأخطارها كبيرة ليس فقط تربويا ولكن سياسياً واجتماعياً كذلك . إن مشكلات البطالة والتضخم التربوي واتجاهات الشباب ورفع الإنتاجية .. كل هذه مشكلات اجتماعية اقتصادية ينبغي التصدى لها في ميدانها.. وكل المشكلات الاجتماعية التي يرى المسؤولون معالجتها داخل ميدان التربية تتطوى على سوء إدراك وخطأ تقدير . ولن تكون النتائج أكثر من محاولات في تغيير محتوى التعليم وتعديل بعض طرائفه وتشعيباته .. وسوف تتوالى المحاولات الواحدة إثر الأخرى .. بلا جدوى . ولن يكون هناك سوى أمل ضئيل خافت في التأثير على الشروط الحاكمة للمشكلة - التي تكمّن جميعها خارج نطاق التعليم .. ولسوف تزداد المحاولات وتتراكم المشكلات . وهذا مكمن الخطأ.

وإذا هدف المربون حقيقة إلى تحسين العلاقة بين عالم التربية والعمل في مصر، وأخلصوا لوطفهم وتويمهم، بيان عليهم أن يمتنعوا صراحة وضمنا عن بيع التربية كسلعة استثمارية إلى السلطات التربوية والسياسية.

إن الكتابات التي تناولت تجارب العالم الثالث في تمهين نظمها التعليمية قد أوضحت أن التوسيع في التعليم الفني

حول العلاقة بين التربية والتدريب والعمل.. وذلك استناداً إلى الحوار وأفكار تربوية جديدة. وربما نجد من الأهمية أيضاً أن يدور الحوار حول إعادة تعريف التعليم المهني والفنى من جديد على نحو أرحب وفى ضوء المستجدات الفكرية المعاصرة. إن ما يدور في الغرب الآن من حوار حول قضيائه مع تمهين التعليم حوار هام ينبغي دراسته بدقة والمشاركة فيه فنحن دائماً نتحمل نتائج ما يأتى من الغرب شيئاً أو لم نشا.

وفي كلمةأخيرة، إن ما نراه الآن عاجلاً - فى ضوء ما تقدم من تحليل ومناقشة وحتى يصل بنا الحوار إلى رؤية للعلاقة بين التعليم والتدریب والعمل، هو انسحاب جهود تمهين التعليم الثانوى - وحتى جهود تمهين التعليم الإعدادى، وجهود تمهين التعليم الابتدائى (صيغة التعليم الأسasى). فبدلاً من أن تتفق الحكومة مزيداً من الأموال - سواء كانت من أموال الفسراشب أو المعونات والمنحة الخارجية - فى التوسيع فى سياسة التعليم المهني / الفنى، فإنه يبدو من الأجدى استخدام هذه الأموال فى اتجاه مزيد من تعميم التعليم الابتدائى وتحسينه . ومن وجهة نظر اقتصادية بحثة فإن العائد الاجتماعى من التعليم الابتدائى هو أعظم قدرًا من أي نوع آخر من أنواع التعليم.

مراجع باللغة العربية

- أحمد فتحى سرور. تطوير التعليم فى مصر : سياسته ، واستراتيجيته وخطتها التنفيذية، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩.

- التوسىين، لويس. "إيديولوجية والأجهزة الإيديولوجية للدولة". ترجمة:

المباشر الذى يقاس ويستخلاص بالوقت المتضمن فى العمل، فإن التعليم المهني قد يلائم مع كثير من التجاوزات التى ذهبنا إليها فوستر وغيره من النقاد. إلا أن قوى الإنتاج الجديد الآن ، والتى نحن مطالبون باستيعابها شئنا أم لم نشا... إنما تقوم على طاقة الناس وقدرتهم على التعلم والتعليم، بعبارة أخرى، كلما تقدمت القوى الجديدة، فإن طاقة الإنسان تصبيع ذات أهمية متزايدة ، ويتوقف عامل وقت العمل عن كونه مقاييس فعالة أو معياراً للإنتاجية والثرورة.

إن فهم طبيعة قوى الإنتاج الجديدة فى ضوء ما استخلصناه سابقاً يجعلنا نتفق مع جليسون فى تأكيده على أن الاحتمال الأكبر فى المستقبل سيكون بصالح التربية الأكاديمية المتعددة عن العمل والطبيعة والمجتمع . وتشمل على اختيارات من الآداب ، والإنسانيات ، وعلوم الطبيعية ، وعلوم المجتمع » الخ . ويتوقع جليسون أن هذه التربية هي التي ستتحقق بالتأكيد الجماهيرى فى حقبة لاحقة قريبة - رغم هجوم المهنية الأن.

أن تأكيد جليسون السابق لا يعني بالطبع أنه يدعو إلى ابتعاث ماضى الليبرالية، أو الدعاية إلى ادخال مقررات أكاديمية كجسر داخل مناهج التعليم المهني لمقاومة التأثيرات الضارة للتخصصات الضيقة. إن ما يهدف إليه جليسون هو الاهتمام بتربية جديدة تزيل كافة التقسيمات.

حقيقة لا يمكن أن يدعى أحد أن لديه وصفة تربوية بديلة لسياسة تربية توفر للشباب فرص التنمية والعمل خذلاً إلى جنب مع الأخذ فى الاعتبار كل التحفظات النقدية الواردة سابقاً وعليه فإن ما نراه الآن هو توسيع قاعدة الحوار

التعليم الفني. دراسات تربوية. الجزء الثاني (مارس ١٩٨٦) : ص من ٧٣ - ٩٤

ثانياً: مراجع بلغة أجنبية

- Bacchus, K. "The Political Context of Vocationalization of Education in Developing Countries". In: J. Lauglo and K Lillis (eds.), Vocationalizing Education. N.Y.: Pergamon Press, 1988 (pp. 31-44).
- Balogh, Thomas. "Education and Agrarian Progress in Developing countries". In: K. Hufne and J. Naumann (eds.), Economics of Education in Transition. Stuttgart: Ernst Klett, 1969 (pp. 259-68).
 - Benavot, Aaron. "The Rise and Decline Vocational Education" Sociology of Education. Vol. 56, (April 1983), pp. 63-76.
 - Bernstein, B. "The Classification and Framing of Educational knowledge". In: M. Young (ed.), Knowledge and Control. London: Macmillan, 1971.
 - Bernstein, R.J. The Structuring of Social and Political Theory. New York: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.
 - Blaug, M. education and the Employment Problem in Developing Countries. Geneva: International Labor Office, 1973.
 - Block, Fred and Larry Hirschhorn. "New Productive Forces and the Contradiction of Con-

عايدة لطفي. أدب ونقد . عدد ٢٤ (أغسطس ١٩٨١) : ص من ٢٢ - ٣٣

- بنت هانسون، سمير رضوان. العمل والعدل الاجتماعي: مصر في الثمانينيات القاهرة ، دار المستقبل العربي، ١٩٨٢

- جميل سالمي. "التعليم المهني في الجزائر ومصر والمغرب: دروس الأزمة مستقبليات. المجلد ٢٠، العدد ١ (١٩٩٠) : ص من ١١١ - ١٢٤

- حسن حسين البيلاوي. الإصلاح التربوي في العالم الثالث. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٨

- سمير لويس سعد. "توقّعات مخرّجات التعليم الفني وحجم الطلب عليها في سوق العمل في مصر إلى عام ٢٠٠٠" (مراجعة وتقديم شكري عباس حلبي). جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. يونيو ١٩٩٩.

- محمد أحمد علام. التغيير الاجتماعي وأثره على بنية المدرسة الثانوية في الفترة من ١٩٣٢ - ١٩٥٢، ١٩٥٢-١٩٨١، والفترة من ١٩٥٢ - ١٩٨١: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٨.

- كومز، فيليب ، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، القاهرة: دار النهضة العربية ، ١٩٧١.

- عبد السميع سيد أحمد. "الابدیولوجيا والتربية". دراسات تربوية . الجزء الثاني (مارس ١٩٨٦) : ص من ٩٥ - ١٢٣ .

- محمد محروس إسماعيل. "هل التعليم يؤدي إلى البطالة". الأهرام الاقتصادي ١١/٢. ١٩٨٩/١١/٢.

- منى قاسم. "العاملون في الخارج بين الضياع والتنظيم". كتاب الأهرام الاقتصادي. العدد ٢٣، يناير ١٩٩٠.

- نادية جمال الدين. "حوار حول قضية

- cioeconomic Status and Students' Placement in Public Secondary Schools in Egypt. Ph.D. University of Pittsburgh, 1983.
- Esland, G. and H. Cathcart. Education and the Corporation Economy. England: Open University Press, 1981.
 - Fairley, J. and Grahl. "Conservative Training ~Policy and Alternatives". Socialist and Economic Review. Autumn, 1983.
 - Fay, M. Social Theory and Political Practice. N.Y.: Holmes & Meier Publisher, 1975.
 - Foster, Philip J. "The Vocational School Fallacy in Development Planning". In: J. Karabel and H.H. Halsey (eds.), Power and Ideology in Education. N.Y.: Oxford University Press 1977 (pp. 356-365).
 - Gleeson, D. "Privatization of Industry and the Nationalization of Youth" In: R. Dale (ed.), Education Training and Employment: N.Y.: Pergamon Press, 1988 (pp. 57-72).
 - Grubb, W. Norton. "The Convergence of Educational systems and the Role of Vocationalism". comparative Education Review. Vol. 29, No. 4, (1985): pp. 526-548.
 - Hopper, E.I. "A Typology for the Classification of Educational systems". In J. Karabel and A.H. Halsey (eds.), Power and Ideology temporary Capitalism: A Post-Industrial Perspective". Theory and Society. Vol. 7, No. 3, (May 1979): pp. 363 - 395.
 - Bourdieu, P. and J.C. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. Trans. By R. Nice. London : Sage Publication, 1977.
 - Bowden, Lord of Chesterfield. "Is Manpower Planning Necessary? 1st it Possible? What Next?" In: G. Roderick& M. Stephens (eds.). The British Malaise. England: The Falmer Press, 1982 (pp. 129-139).
 - Carnoy, M. Education as Cultural Imperialism. New York: David McKay Co., Inc. 1974.
 - Carnoy, M. Education and Employment: A Critical Appraisal. Paris : Unesco (IIEP), 1977.
 - Collins, R. The Credential Society, N.Y.: Academic Press, 1979.
 - Dale, R. "The Background and Inception of the Technical and Vocational Education Initiative". In: R. Dale (ed.), Education Training and Employment. N.Y.: Pergamon Press, 1988 (pp. 41-56).
 - Dewey, J. "Education VS Training: Dr. Dewey's Reply". Curriculm Inquiry. Vol. 7, (1977): pp. 37-39.
 - Dumont, R. False Start in Africa. New York: Praeger, 1969.
 - El-Shikhaby, Aly E.M. So-

- Noach, H. J. and M.A. Echstein. Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany. In : J. Laughlo and K. Lillis (eds.), Vocationalizing Education. N.Y.: Pergamon Press 1988 (pp. 45-68).
- Oxenham, J. "What do Employers Want from Education?" In J. Laughlo and K. Lillis (eds.), Vocationalizing Education. N.Y. : Pergamon Press, 1988 (pp. 69-79).
- Peterson, A.D.C. Education for Work or for Leisure? In : J.T. Haworth and M.A. Smith (eds.), Work and Leisure. London: Lepus, 1975.
- Psacharopoulos, G. "Curriculum Diversification in Colombia and Tanzania: An Evaluation". Comparative Education Review. Vol. 29, No.4, (1985) pp. 507-525.
- Psacharopoulos, G. "To Vocationalize or not to Vocationalize? That is the Curriculum Question". International Review of Education. XXXIII. (1987): pp. 187-211.
- Sabel, C.F., Politic and Work: The Division of Labour in Industry. Cambridge: Cab-ridge University Press, 1981.
- Scotter, R.D.Van et al., Foundations of Education: Social Perspective. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979.
- Thatcher, Margaret. "The Role of Polytechnics". Guardian, 17 February, 1970.
- in Education. N.Y.: Oxford University Press 1977 (pp. 153-166).
- Jackson, P. Secondary Schooling for the poor", Daedalus, No. 4 Fall 1981.
- Jamieson, I. "Corporate Hegemon or Pedagogic Liberation" The Schools - Industry Movement in England and Wales. In: R. Dale (ed.), Education Training and Employment. N.Y.: Pergamon Press, 1988 (pp. 23-40).
- Kliebard, H.M. Vocational Education, as Symbolic action: Connecting Schooling with the work place. American Educational Research Journal. Vol. 27, No.1, (Spring 1990): pp. 2-26.
- Lauglo, J. and K Killis. "Vocationalization in International Perspective". In: L. Lauglo and K. Lillis (eds.), Vocationalizing Education. N.Y.: Pergamon Press, 1988, (pp 3-26).
- Lillis, K. and D. Hogan. "Dilemmas of Diversification: Problems Associated with Vocational Education Education in Developing Countries". Comaprative Education. Vol. 19, No.1, (1983) : pp. 89-107.
- McMahon, W. J. "The Economics of Vocational and Technical Education: Do the Benefits Outweigh the Costs?" International Review of Education, XXXIV (1988) pp. 173-194.

- ing and Employment : Towards a New Vocationalism? N.Y.: Pergamon Press, 1985 (pp. 9-22).
- Williams, R. The Long Revolution. London: Chatts and Windus, 1961.
- Walker, Decker F. "Back to the Future: The New Conservatism in Education." *Educational Researcher*. Vol. 19, No.3 (April 1990): pp. 35-38.
- Watts, A.G. "Education and Employment : The Traditional Bonds". In: R. Dale (ed.), *Education Train-*

اقرأ في أعدادنا القادمة

هادى العلوى يكتب عن الرازى
 المرزة فى ألف ليلة وليلة [نبيلة إبراهيم - حلمى النمنم]
 تقييم شامل لمهرجان السينما بالقاهرة ١٩٩٥
 بييلوجرافيا «أدب ونقد» فى ١٩٩٥

مع باقة من النصوص لـ:
 لو كليزيو وتقديم محمد برادة
 ميرال الطحاوى - عاطف سليمان - يسرى السيد -
 مدحت يوسف - عبد المنعم رمضان - ميلاد ذكرى -
 ياسر شعبان - مسعود شومان - يسرى حسان -
 مجدى الجابرى وغيرهم

التعليم بطريقة البنك

د. كمال نجيب

عميد كلية التربية بالاسكندرية

يوصفهم أكاديميين متخصصين - تتمثل في تقديم الرؤى والبدائل مما من شأنه تحسين الواقع وتطويره.

هذه الحقيقة تصدق بقوه في مجال التعليم، فليس من مهام القائمين على إدارة مؤسسات التعليم، في كافة مستوياتهم، إنتاج الرؤى والنظريات، فهم لا يملكون الكفايات العلمية والفنية اللازم لإقتراح بدائل التطوير الممكنة، إنما واجبهم الأول «الاختيار» من هذه البدائل و«تنفيذ السياسات التعليمية» وهذه بدورها - وفي غياب الفئة التي تتلك القدرات المهنية المناسبة لبناء النظريات وتحقيق الفهم وطرح بدائل التطوير - تنتج عن اجتهادات، قد تكون موفقة أو غير موفقة، يقوم بها نفر من رجال السياسة والتعليم من المسؤولين عن شئون وزارة التعليم.

ونتصدر عن اعتقاد راسخ حين نقول أن وضع السياسة التعليمية لو وجد بين

مقولة أن النظرية والممارسة متوانى متلازمان لأى نشاط إنساني هادف، هي حقيقة ينادي بها المثقفون على اختلاف مشاربهم واهتماماتهم، دون التفات أحياناً إلى ما يجب أن تعييه من مضمون. فرجال الفكر والعلم يعملون في وادٍ والمسؤولون عن التنفيذ والممارسة يذهبون إلى واد آخر. ومن المؤكد أن أصحاب الفكر بوجه خاص من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجالات العلم المختلفة هم في المقدمة الأولى لمن يتحمل مسؤولية دراسة «الواقع» وفهمه وتحديد مشكلاته، ووضع التصورات والبدائل المناسبة لتطويره. وبعبارة أخرى، فهم مسؤولون عن إنتاج النظرية التي يجب أن تحكم أهداف هذا الواقع وأساليب تحقيقها، فإذا كان «نقد الواقع» مهمة محورية يتبعن أن يخطلع بها هؤلاء المذكورون، وهناك مهمة أخرى - أشد إلحاحاً، وأكثر التصاقاً بالالتزاماتهم المهنية

الاجتماعية التي نتناولها بأساليب ومناهج أكاديمية مختلفة، جذورها وأسسها وتشابكاتها مع بنية العلاقات والماراسات الإنسانية «المشخصة»، والتي تحرك بها وتفاعل معها في حياتنا اليومية، فإن علينا حينئذ أن نواجه الواقع الفعلى بحثاً عن الأسباب والحلول والمناهج الحقيقة التي تؤدي إلى الخروج من الأزمة، بعيداً عن التحليلات الوهمية التي تتجه إلى بحث أسباب الأزمة وحلوها في «المطلق»، فلا تكون سوى لغو أكاديمي فارغ لا يفيد حتى في تسكين الآلام. فلما مخرج من أزمة العقل التربوي الطاحنة هذه في اعتقادنا -إلا «بشرورة» بمعنى الكلمة، تبحث من جذورها في الواقع، فتقتعلها، وتزرع في نفس اللحظة، نبتاً جديداً صالحاً، يبعث الأمل من جديد في نفوس أبناء هذه الأمة من المهمومين بقضايا التعليم.

وهذه الورقة، بهذه المقدمة ووجهة النظر المعايير لها تتناول عرض ومراجعة كتاب الاستاذ الكبير الدكتور سعيد إسماعيل على «فلسفات تربية معاصرة» الذي نشرته عالم المعرفة في عددها الصادر في شهر يونيو ١٩٩٥. وربما كان التعليق على هذا الكتاب -في اعتقادى- خطوة في طريق الألف ميل، نخرج فيها من صمتنا واستسلامنا لقيود وغمارات تعرقل مسيرة شباب الباحثين، وتعدهم عن التفكير والعمل، وتشتت قواهم، وتبعث فيهم الإحساس بالعجز واليأس. وربما ساعدتنا هذه الخطوة في وضع أيدينا، بوضوح وحسن، على الداء الذي ينخر في جسد العلم التربوي المصري.

وهناك أكثر من سبب يدعونا إلى التعليق على هذا الكتاب ووضعه محوراً للحديث عن أزمة الفكر التربوي.

وأول هذه الأسباب هو الكتاب نفسه الذي

يديه، فكراً أو خططاً أو روئى ناتجة عن بحوث علمية «واقعية» تنطلق من هموم الواقع التعليمي وإمكاناته، لما تردد لحظة واحدة في وضعها موضع التنفيذ. لكن أغلب الظن أن العقل التربوي المصري في أزمة، وثمة شواهد كثيرة ومذهلة وبعيدة عن جميع شواطئ المنطق والعقل والفهم، تنسد عمليات الانتاج العلمي بحثاً وفهمآً وتفسيراً لواقع التعليم ومشكلاته، وتنظيراً لمتطلبات النهوض به ووضعه على طريق التنمية وبناء مستقبل المجتمع.

وفي حين أن من مسئوليات أستاذة التربية بذلك المهد الرامية إلى اقتراح «فلسفة تربية» واضحة أو «نظيرية علمية» يسترشد بها التعليم في أهدافه وسياسات، فإن بعض السذج من متוטطي الذكاء، يقدفون باتهاماتهم، هنا وهناك، غير مندركتين أنهم -هم أنفسهم ولو جزئياً- بنكوصهم عن أداء واجبهم «العلمي و«التناصيلي»، بكتامة وثابتة، سبب الأسباب في عدم نهوض التعليم بمطالبهات.

ولعل أبرز مظاهر أزمة العقل التربوي يتمثل في أن التعايش السليم مع الحال المتردية الراهنة وصل إلى الحد الذي أصبح فيه الحديث عن دراسة أسباب الأزمة بطريقة جذرية من أجل محاصرتها واحتواها والتخلص من براثنها -في نظر البعض- مجرد لهو وعبث، وفي أحسن الأحوال جهد لا طائل منه. حالة أقرب إلى اليأس والاستسلام بدلاً من الإصرار على التطوير والتجديد والنهضة.

إن كثيراً من رجال الفكر التربوى يتحدون دائماً عن أزمة العقل التربوى، ولكن إذا أردنا أن نتجاوز المستوى المثالى المجرد، ونعتبر أن لكل ظاهرة من الظواهر

في أوائل السنتينيات عن الاتجاه العلمي/ التجربى للفلسفة البراجماتية. وقد دعته ظروف «التأسيس الفلسفى» هذه و«التمهن التربوى» بعد ذلك، للمضى قدماً على طريق توثيق العلاقات بين التربية والفلسفة في مجال فلسفة التربية.

ويذكر المؤلف في مقدمته أن تقديم هذه الجموعة من الدراسات عن فلسفات التربية المعاصرة يهدف إلى حفز علماء التربية ومفكريها في الوطن العربي إلى أن يتبنّوا فيما بينهم لوضع معالم على الطريق، ويقصد من ذلك فلسفة للتربية تكون بثنائية خريطة فكرية تحدد خصائص ونوع وجهة ومسار بناء الإنسان.

الفصل الأول: المفهوم: الفلسفة/ التربية/ فلسفة التربية

ويهدى المؤلف في هذا الفصل للفصول التالية من كتابه بتحديد ثلاثة مفاهيم رئيسية: الفلسفة والتربية وفلسفة التربية. وفي رأيه أن تحديد معنى الفلسفة يختلف من اتجاه إلى آخر ومن فيلسوف إلى غيره، ولكنه يميل إلى المعنى الذي تبناه سقراط في تحديد مهنة الفيلسوف حيث يؤكد المؤلف أن شيئاً مثل هذا نفهمه نحن عن الفلسفة ومهمتها».

والفلسفة في مذهب سقراط تشير إلى «ذلك الجهد الذهني الموجه إلى مناشطنا البشرية محلأً إياها بحثاً عن المفاهيم الأساسية التي تمكن وراءها وإخضاعها للشخص والتحليل، لكنه يختلف عن سقراط وفلسفة التحليل في أن تحليل

يعرض لمجموعة من فلسفات التربية الغربية. ومن المعروف أن الأدبيات العربية في هذا المقام نادرة أو شحيحة، ومن ثم فالكتاب، أياً كان الرأي بخصوصه، يعد مهماً وجديراً بالمراجعة والتعليق.

واثناني الأسباب عندي أن مؤلف الكتاب من رواد الفكر التربوي المصري المعاصر، يسطع اسمه في حياتنا الفكرية على وجه العموم؛ ويعمل أستاذًا باعترف أقسام أصول التربية في مصر، فضلاً عن تقلده رئاسة هذا القسم رديحاً من الزمن، كما أن له باع وذراع في لجان ترقية الأساتذة المساعددين، وأساتذة في أصول التربية، وأحياناً غيرها من التخصصات، وأتاحت له رئاسة «رابطة التربية الحديثة»، فرصة عقد العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية والثقافية حول قضايا التعليم والمجتمع، والاستاذ الكبير له كثير من المصنفات في شتى مجالات التربية، وربما كان من أكثر التربويين نشاطاً في مجال التأليف والنشر.

سوف نقدم أدلةً عرضاً سريعاً لفصول الكتاب، ولملخصاً لمحوياته ثم نورد بعض الملاحظات المهمة -في رأينا- عن مفهوم فلسفة التربية ومنهج الكتاب، ونخصص الجزء الثالث والأخير للحديث عن أزمة فلسفة التربية في مصر.

أولاً: فصول الكتاب:

يتكون كتاب «فلسفات تربية معاصرة» من مقدمة قصيرة وخمسة فصول وخاتمة. أما المقدمة فيعرض فيها المؤلف لخبرته الشخصية في دراسة الفلسفة في المرحلة الجامعية الأولى، وفي إطار دراسات التربية بعد ذلك، ثم ما قام به من بحث

أدب ونقد

يقول المؤلف في بدايات هذا الفصل (ص ٥٦) أنه:

إذا كانت دراسة هذا التيار الفكرى أمراً لازماً على المثقف العام، فهى الزم للدارس المتخصصين فى التربية، لأن المذهب البراجماتى بين اتجاهات الفلسفه التربوية المعاصرة ليس واحداً منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسية تلتقي حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة.

ينقسم الفصل إلى جزئين، يعرض الجزء الأول للأصول الاجتماعية والفلسفية للبراجماتية، في حين يعني الثاني بعض ملامح الفكر التربوي البراجماتي. وفي الجزء الأول، يشير المؤلف إلى أن الروح البراجماتية من خصائص المجتمع الأمريكي وتركيبته السكانية المتعددة، وطبيعته كمجتمع جديد، يتغير دائماً، ويعيش أفراده اليوم فقط، ولا ينظرون إلى الأمس أبداً.

فالروح البراجماتية هي التي لا تؤمن بالجبر، بل إن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذي يسترشد بالعقل، وهذه الروح تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطاً متلزاً بالعمل، وأن النظريات إنما هي فروض للعمل تتحسن بها، وتنتج عنها في المواقف الفعلية في الحياة، وأن المثل الأخلاقية فارقة عقية إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها. وأن الحقيقة ثابتة! وليس نظاماً كاملاً، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر، وتؤمن أيضاً أن الإنسان ليس العوبة في يد قوة خارجية، ولكنها يستطيع إعادة تشكيل الظروف التي تصوغ خبرته بعزم وإرادته.

هذه الخصائص في رأي كاتبنا - نتاج عن طبيعة تكوين المجتمع الأمريكي من مهاجرين نزحوا ونفوسهم ممتلئة بروح

المفهوم - من وجهة نظره - «لا يقف عند حد التحليل المنطقى والتحليل اللغوى .. وإنما يمتد ليصبح تحليلأً (اجتماعياً)». أما عن معنى التربية فيشير إلى أنها «تلك العملية التي عن طريقها تقوم بتربية جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة».

ويمد أن يحدد المؤلف جوانب العلاقة بين الفلسفه والتربية بطرح مفهوماً عن فلسفة التربية مؤذناً أنها «استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية». وهذا يعني «أننا في فلسفة التربية نقوم بجهد عقلى لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتکز عليها العمل التربوى وذلك مثل: الطبيعة الإنسانية - النشاط المدرسى - الخبرة - الحرية - الثقافة - المعرفة الخ».

ويتناول المؤلف الطريقة الفلسفية على أنها تتضمن النظرية الكلية والطبيعة الخلافية، والشك، ويتحدث هنا أيضاً عن أهمية «علمية»، فلسفة التربية وضرورة «التأمل» في ممارستها. ويناقش في هذا الفصل أيضاً أهمية فلسفة التربية لأطراف عدة من المسؤولين والقائمين على التربية.

الفصل الثاني:

عن فلسفة التربية البراجماتية

من المحتمل أن يكون كاتبنا الكبير متاحيزاً على نحو ما للفلسفة البراجماتية. فهذا الفصل من أهم فصول الكتاب من حيث أفكاره وعدد صفحاته وعناية المؤلف بإبراد الكثير من تفاصيل هذه الفلسفة.

«المنهج الجديد» الذي يرتكز أساساً على الطفل وحياته الحاضرة، ويدور التعليم في إطاره حول الخبرة التربوية الراهنة. ومن المفارقات التي تدعو للدهشة والحيرة في هذا الفصل أن استاذنا الكبير يذكر (ص ١٢) «أن البراجماتية باعتبارها فلسفة أمريكية لم تحظ بما تستحق» من اهتمام خارج الولايات المتحدة، بل لقد هرب عليها موقف منزلة وتعتيم عجيبين، لكنه يعود في نهاية هذا الفصل أثناه مناقشته المقتنبة لاثر التربية البراجماتية في العالم العربي (ص ١٢٣) ليؤكد أن: «الدارس للإنتاج الفكري التربوي المصري يستطيع أن يلاحظ أنه لم يحظ فيلسوف بترجمة عnde كبير من كتبه إلى اللغة العربية مثلما حظى «جون ديوي».

الفصل الثالث: الاتجاه النقدي

وهو - في رأينا - من أكثر الفصول ضعفاً وتشتتاً ويعداً عن المجال الذي حددته المؤلف للكتاب.

يبدأ هذا الفصل بحديث عن معنى ونشأة الاتجاه النقدي، يفرق فيه الاستاذ قراءه في بحر من الأفكار تعود في أغلبها إلى علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية، فيتحدث عن نشأة الاتجاه النقدي لدى «جولدمن» وأطروحته النقدية للاتجاه الوضعي عند «دور كايم» وأوجيست كونت. ثم يناقش في عجاله نشأة مدرسة فرانكفورت وأهم أفكارها النقدية (بعيدة عن فلسفة التربية)، ويعرض بعد ذلك بعض أفكار «رأيت ميلز» ومنهجيته العلمية في جزء خاص لا علاقة له على الإطلاق لا بالفلسفة ولا بالتربية. ثم

المغامرة ودافع الفردية الشديدة، فأيادوا في طريقهم شعباً آخر هو شعب الهندو الصينيين أصحاب البلاد الأصليين،أخذين أراضيهم بأذر عهم وسلامهم، وأخذوها مخضبة بالدماء، ولكن يبرروا لأنفسهم ذلك، لابد أن يؤمنوا بفكرة أن الأقوى هو صاحب الحق.

وهكذا نشأت البراجماتية خلال القرن التاسع عشر، كرد فعل لوجات الفلسفة المعاالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي، وجاءت إليه من أوروبا، خاصة من ألمانيا، سمعت أساساً للتعبير عن مصر بالأخذ بالمنهج العلمي. وب تتبع المؤلف جذور البراجماتية لدى «چورج سيفاسترموريس»، «وشارل بيرس»، «وليم جيمس» و«جون ديوي» وغيرهم من اتفقوا في مجموعهم على ضرورة إقامة النسق الفلسفى على أساس من العلمية التي تقوم على العمل والخبرة والتجريب حتى يمكن أن تصبح «ممثل العلم - أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري»، ويعرض المؤلف تفصيلاً لبعض آراء مؤسس البراجماتية «بيرس» و«وليم جيمس» و«ديوي» فيتناول بالتحليل رأي «بيرس» في التفسير الإجرائي للمعنى ثم مشكلة المصدق عند «وليم جيمس» والنظرية المنطقية عند «ديوي» والإيقاع المتسارع للتغير، ثم يطرح نظرية «ديوي» في المعرفة وأراء البراجماتية في القيم.

وفي الجزء الثاني من الفصل يتناول المؤلف أفكار الفلسفة البراجماتية في بعض قضایا التربية مثل الأداف، والأساس الخبرى للتعليم، وتطبيع العقل، واعتماد البراجماتية على طريقة التفكير العلمي بوصفها الطريقة المناسبة للتربية السليمة وتفسيره لمنهج البراجماتية في التوجيه الاجتماعي للتربية، ثم يطرح نقدمه لمنهج المواد الدراسية وحديثهم عن

أطلق عليه «فريير» المفهوم البنكي للتعليم الذي ينظر إلى الإنسان على أنه مجرد مشاهد غير قادر على إبداع دوره، بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقى ما يودع فيه. ويكون دور المعلم صب المعرفة داخل عقل التلاميذ وهذه الطريقة السلبية تجعل التلاميذ أكثر تاقلماً مع الواقع الذي يعيشون فيه.

أما التعليم من أجل تحرير الإنسان فيتركز على نظرية العمل المواري، حيث يلتقي الدارسون في علاقة تعاونية من أجل تطوير العالم. ويببدأ ذلك بطرح واقعهم كمشكلة، مما يساعد في تبصيرهم بأنوراهم في تطوير العالم. كما تعتمد هذه النظرية على الوحدة بين الفرد والجتمع، والتنظيم والتاليف الثقافي.

الفصل الخامس: اللامدرسيّة

يطرح أستاذنا في هذا الفصل تلخيصاً لأهم آراء «إيثن ايتش» التي نادى فيها «مجتمع بلا مدارس» بوصفه «ممثل الإدعاء الرئيسي» لهذا الاتجاه.

ويرى إيتش ورفاقه أن التعليم الإلزامي هدف يستحيل تحقيقه من طريق المدرسة، وسيكون من المستحيل، أيضاً تحقيقه بواسطة مؤسسات بديلة تقوم على نظرية المدارس الحالية نفسها.

وفي رأي المؤلف، أن هجوم إيتش على المدرسة لم يكن يستهدف هذه المؤسسة وحدها في حد ذاتها، وإنما كان ذلك في إطار عام من النقد للاتجاه (المؤسسي) في المجتمع الغربي الصناعي.

يتناول آراء «مارتن كارنوي» المتصلة بنظرية التبعية، وأفكار «بورديو» و«باسيرون» حول دور التعليم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم. ويتحدث كذلك في هذا الفصل عن رؤية «صممويل بولز» و«هربرت جنتز» للتعليم وعلاقته بالإطار الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الرأسمالي. ويعرض أخيراً، عرضاً سرياً، مشوشًا ومبتسراً، لفكرة «جرامش» عن الهيمنة.

وتتضمّن الأفكار المطروحة في هذا الفصل، في مجملها، بالسطحية والتداخل وعدم وضوح النظريات التي تنتهي إليها، ولا التوجهات التي تنتهي بها، وكل ذلك من شأنه «تشويه» ما أطلق عليه الدكتور سعيد «الاتجاه النقدي» في آذهان القراء، بل وانصرافهم عن متابعة آراء أصحابه. فضلًا عن ذلك فإن معظم الأفكار التي جاءت بهذا الفصل إما أنها لا تنتمي إلى مجال فلسفة التربية، أو أنها لا صلة لها بالتربية على نحو مباشر. وعلى أي حال، فسوف نعود للتعليق على محتويات هذا الفصل بعد الانتهاء من عرض باقي فصول الكتاب.

الفصل الرابع:

تربيّة للتّحرير

ويخلص فيه المؤلف أهم أفكار المفكر البرازيلي «باولوفريير» باعتبارها انتاجاً فكريًا ينتمي إلى العالم الثالث.

وفي نظر «فريير» فالتعليم المحايد لا يمكن في الحقيقة أن يوجد، فالتعليم إما أن يكون أداة للقهر أو طريقاً للتّحرير للإنسان. وتعليم القهر هو التعليم التقليدي الذي

إذا كان ذلك كذلك، فإن التاريخ لن يرحم هؤلاء الذين سكتوا عن الحق، ولأنّوا بالفرار من معركة تحرير العلم، وأنّروا الأمان الشخصي والأمان، فأسهموا بذلك في إعادة إنتاج التخلف العلمي والاجتماعي.

ومن ثم، فإن الملاحظات التالية على الكتاب، مؤسسة على تقدير عظيم لصاحبه، تمثل وجهة نظر قد تكون مائبة أو خائنة، لكنها في أي من الحالتين تبغي كشف الطريق الذي يمكننا من الخروج من النفق المظلم الخانق الذي نسير فيه الآن.

١- مفهوم فلسفة التربية وخصائص الطريقة الفلسفية
يطرح الدكتور سعيد مفهوماً عن فلسفة التربية - كما قدمنا - على أنها جهد عقلى لمناقشة وتحليل ونقد حملة الماهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي وذلك مثل: الطبيعة الإنسانية - النشاط المدرسي - الخبرة - الثقاقة - المعرفة الخ» (ص ٢٧).

وفلسفة التربية تقوم كذلك بتحليل ونقد المشكلات التربوية، كما أنها تسعى إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية.

وقد نتفق مع أستاذنا في هذا المفهوم، إلا أننا نختلف معه اختلافاً جذرياً، حول ما أسماء بالطريقة الفلسفية التي يصفها بأنها تتميز بالنظرية الكلية، والطبيعة الخلافية لمسائلها، والشك، والعلمية، والتأمل.

النظرة الكلية عند المؤلف تعنى عدم التوقف عند الجزئيات والعلل القريبة، ومحاوله إدراك العلاقة بين عناصر الموقف التربوي والغوص في أعماق ما يتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة.

خاتمة الكتاب

في صفحات قبلة (٦ صفحات)، وبعد استعراض فلسفات التربية السابقة، يحاول المؤلف استخلاص بعض الخطوط العريضة، والتي جاءت فيحقيقة مجرد تلخيص لأهم الاتجاهات الفكرية التي سبق طرحها.

ثانياً:

وجهة نظر في الكتاب

بعد هذا التلخيص لأهم الأفكار التي تضمنها الكتاب، يأتي دورنا في إبداء الرأي - العلمي - في مضمونه ومنهجه. وقد ذكرنا أن المؤلف من أكثر مفكري التربية في مصر نشاطاً في مجال البحث والكتابة عن قضايا التربية على اختلاف مجالاتها.

ومن المهم أن نؤكد بدأية أننا نكن له احتراماً وتقديراً لا يتجاوزهما سوى حيناً للشخص - لكن واجب المكافحة والمصارحة العلمية يطلبان بلاشك - في هذه الفترة العصيبة التي يمر بها العلم والمجتمع على السواء - كافة الأبعاد الأخرى.

إذا كانت صورة العلم التربوي الناهض، تلوح بالتأكيد، ولو من بعيد، عند نهاية الأفق، فإن الطريق إليها ليس مرهوناً بضررية من ضربات الحظ أو القدر، والخاملون الذين يفتقرن إلى الخيال، هم وحدهم الذين يقفون دائماً من هموم حياتهم موقف الصامت أو اللامبالاة، أو الاستسلام للأوضاع الراهنة. وإذا كان النقد العلمي للتربية جزءاً لا يتجزأ من الحركة الاجتماعية النقدية على عمومها،

أعضاء هيئة التدريس بأقسام أصول التربية من المهتمين بفلسفة التربية، والحكم على مدى صلاحيتها كبحوث تتنتمي إلى هذا المجال، وبالتالي إصدار كلماته بخصوص ترقیتھم أو عدم ترقیتهم، وأحقیتهم في ممارسة تعليم هذا التخصص لأجيال المعلمین في كليات التربية.

وإذا اتفقنا على أن «النظرة الكلية» تعد حقاً من خصائص النشاط الفلسفی، فهل تعد الطبيعة الخلافية أو الشك أو العلمية من الخصائص المميزة للمشروع الفلسفی؟

في رأينا أن تأمل ما يقصده أستاذنا الكبير لبعض هذه الخصائص يبين بجلاءً أن ثمة خطاً بين الفلسفة وبعض المجالات الأكاديمية الأخرى مثل العلوم الاجتماعية أو الطبيعية ولو لم تكن للفلسفة وكافة فروعها سمات خاصة بها كمشروع أكاديمي يختلف جذرياً عن المجالات الأخرى، لما أصبحت تختصاً، بل وتخصصاً نادراً يتطلب خصائص مميزة جداً.

إن البحوث العلمية في مجالات مثل علم الاجتماع والتاريخ والسياسة والاقتصاد، بل وربما بعض العلوم الطبيعية، تتناول قضيّاً على درجة عالية من الخلافية، كما يمكن النظر إلى طبيعة القروض العلمية التي يبدأ بها البحث العلمي التجريبى، بوصفها تنتظرون على نزعة تشكيكية صارمة، تدفع الباحث أحياناً إلى وضع فروض متضاربة سعياً وراء الحقيقة العلمية، ومن ثم فالفلسفة ليست علمًا بهذا المعنى.

ويكاد يتفق الفلاسفة على أن الفلسفة بحث في المقام الأول، ولكنها بحث من نوع خاص متميز عن مختلف ألوان البحوث الإنسانية، لأنه يتجه إلى

أما عن الطبيعة الخلافية فهي تشير في نظره - إلى التباين والاختلاف في زوايا الرؤية، وتعدد الاجتهادات. وتفترض هذه السمة الفلسفية ضرورة لا يتعصب لها أو ذلك لرأيه، ولا داعي لأن «يُكفر» أحد أحداً تكفيه دينياً أو سياسياً.

وفيما يتعلق بالشك، فالطريقة الفلسفية في رأيه تتطلب شكًا، لكنه موقت، تستهدف منه إخضاع الفكرة لمحك الفحص والتقد والاختبار.

ويقول المؤلف عن علمية الفلسفة، أن فلسفة التربية حين تبدأ من واقع المسألة التربوية، فهي بهذا المعنى علمية في منهجها في الحكم على مدى صحة الأفكار، ومن حيث الاتساق المنطقى وتوافر الدليل المنطقى ومن حيث المرونة. والاستعداد للتخلص عن الفكرة إذا ثبت عدم صحتها، وهذا مما هو معروف عن أصول وقواعد الطريقة العلمية للتفكير.

والسؤال الذي يشار هنا هو: هل هذه الخصائص التي يذكرها الدكتور سعيد يمكن استخدامها كمعايير أو شروط يجب أن تتوافر لكي تكون مجموعة ما من الأقوال فلسفية؟

وهل يمكن مثلاً للجنة مكلفة بتحكيم بحوث في فلسفة التربية أن تتبين هذه الخصائص بوصفها معايير للحكم على البحث الفلسفى وتبييزه عن غيره من مجالات البحث الأخرى؟

من المؤكد، أتنا يجب أن نتناول ما يكتبه الدكتور سعيد إسماعيل عن خصائص «الطريقة الفلسفية» بعناية وتدقيق كباريين، خاصة وأنه على الأرجح يستخدمها كمحكمات في تقييم بحوث

بدراسة فلسفة التربية، فريق المتخصصين، وفريق غير المتخصصين، والفريق الأول بطبيعة الحال هو المناط به «تقديم الفلسفة»، أي القيام بنشاط «التكلف» تحليلًا ونقادًا للأفكار والتفسيرات التربوية. أما الثاني، باعتبار أن جموع المتنumin إليه من غير المتخصصين، فهم قادرون فقط على «فهم» أقوال الفلسفه ومذاهبهم.

ولهذا التمييز أهمية بالغة، لأن بعض المتخصصين في فلسفة التربية، قد لا يدركون عن تخصصهم وأهدافه سوى أنه مجرد عرض الأفكار والمدارس والشخصيات وتعليمها وإجراء البحوث في هذا الإطار.

لكننا إذا رجعنا مرة أخرى إلى التعريف الذي قدمه أستاذنا نفسه لفلسفة التربية باعتبارها «جهدًا عقلياً لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي»، نجد أنه يشير إلى عدة مسائل منها أن فلسفة التربية «جهد»، أي «نشاط»، وأن أهم آثار هذا الجهد هو فعل «التكلف» ذاته، فتلخيص فلسفة ما، أو دراسة بعض المدارس والاتجاهات والمذاهب ذات الإسهام التربوي أمر يسير وضليل في أهميته بالمقارنة بعمارة النشاط الفلسفى ذاته، ومتابعة العقل الفلسفى وهو يحلل القضايا الفكرية المختلفة.

وفلسفة التربية بالمعنى الذي نقدمه، أي بما ينبغي أن تكون عليه من حيث هي تخصص واحتراف، بمثابة عملية كشف لعالماً جديداً مختلفاً. حتى حين نحل الصالات بين المفاهيم التربوية المختلفة، فإننا في الحقيقة نكشف عن عالم جديد من نوع ما. وطرح الفلسفة للتصورات الجديدة والرؤى الواضحة الأصولية إن هو إلا تمهيد لتغيير الواقع. فالفلسفة في

الأصول، ويشترط النظرية الشمولية، ولا يقوم إلا على العقل. وهذه الخصائص الثلاث -في نظرهم- تضع حدوداً فاضلة، أو جامعة مانعة بين ما هو فلسفى وغير فلسفى من الأقوال والبحوث. ومن ثم، إذا سألنا عن الشروط الواجب توافقها في البحث لكي تعتبره بحثاً فلسفياً، وهذه الشروط بطبيعة الحال مشتقة من خصائص الفلسفة، نقول: أنها تشمل كون موضوع البحث فلسفياً، أو أصولياً، بمعنى أن يكون خاصاً بمسائل أصولية وكلية، وأن تكون طريقة تناوله عقلية برهانية، وأن يكون أسلوب عرضه مما يتوااءم مع طبيعة البحث الأصولي الشمولي (أنظر، على سبيل المثال، عزت قرنى، ص ٢٠).

من المهم في هذا الخصوص، ومن المفيد أيضاً إجراء حوار واسع بين المهتمين بهذا الموضوع يهدف إلى تحديد المقصود من «فلسفة التربية» في ضوء خصائص تميز عمل المتخصصين في مجالها عما يقام به أقرانهم في تخصصات أخرى.

٤- سُبُّل دراسة فلسفة التربية

يحدد أستاذنا ثلاثة سُبُّل لدراسة الفلسفة هي:

- عن طريق دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية، كتحديد الموقف من طبيعة الإنسان -الأهداف التربوية - الحرية -

القيم. - عن طريق شخصيات ومن لهم أثر واضح في هذا المجال مثل «رسل»، و«ديوبي»، و«فرير» و«مكارنكو».

- عن طريق مدارس واتجاهات، وهو الطريق الذي تبناه الدكتور سعيد في كتابه الذي نحن بصدد مراجعته.

وفي هذا الصدد، لا بد من التمييز تباعراً واضحأً وحاسماً بين فريقين من المهتمين

(٢٦٤) صفحة ويكون كما رأينا من خمسة فصول وخاتمة، ويضم الفصل الأول مقدمة عامة عن «الفلسفة والتربية» تقع في (٤٥) صفحة، ويناقش الفصل الثاني بعض مبادئ «فلسفة التربية البراجماتية» في (١٠٢) صفحة.

ويتراوح عدد صفحات فصول الكتاب الأخرى ما بين (٣٢)، (٤٩) صفحة، ثم أخيراً خاتمة الكتاب التي تضم (٧) صفحات فقط. ويعتبر هنا أن نسأل: لماذا جاء عدم التوازن في عرض النظريات والاتجاهات المختلفة؟ هل يرجع اهتمام المؤلف بإقرار أكثر صفحات الكتاب للفلسفة البراجماتية إلى انتشارها وأهميتها في مجال الفكر التربوي الغربي كما يذكر المؤلف؟

لقد استغرق حديث الأستاذ عن الأصول الاجتماعية والفلسفية للفلسفة البراجماتية (٥١) صفحة، في حين عرض للامع الفكر التربوي البراجماتي في (٢٥) صفحة.

ورغم أنه يقول عن الاتجاه النقدي أنه: «أقل فلسفات التربية مجالاً للتحفظ» (ص. ٢٦٢)، فإنه لم يتحدث عن أصوله الاجتماعية والسياسية في المجتمع الغربي، كما لم يقدم تفصيلات أفكار أصحاب هذا الاتجاه بمثل ما فعل مع الفلسفة البراجماتية.

وفي حين أن الكتابات العربية التي تعرض لفلسفة التربية البراجماتية تحتل أغلب أرفف المكتبات التربوية، ولا يكاد يوجد عدد من مؤلفات الاتجاه النقدي يزيد عن أصابع اليد الواحدة، فإنه رغم ذلك أفضى كثيراً في مناقشة أفكار الأولى، ودخل علينا بمعلوماته وأفكاره عن الثانية.

وربما كان إعداد المؤلف لرسالة الماجستير عن الفلسفة البراجماتية مشجعاً له على

الحقيقة ليست مشروعًا لوصف العالم فحسب، بل هي مسعى هادف للتجدید وتغييره.

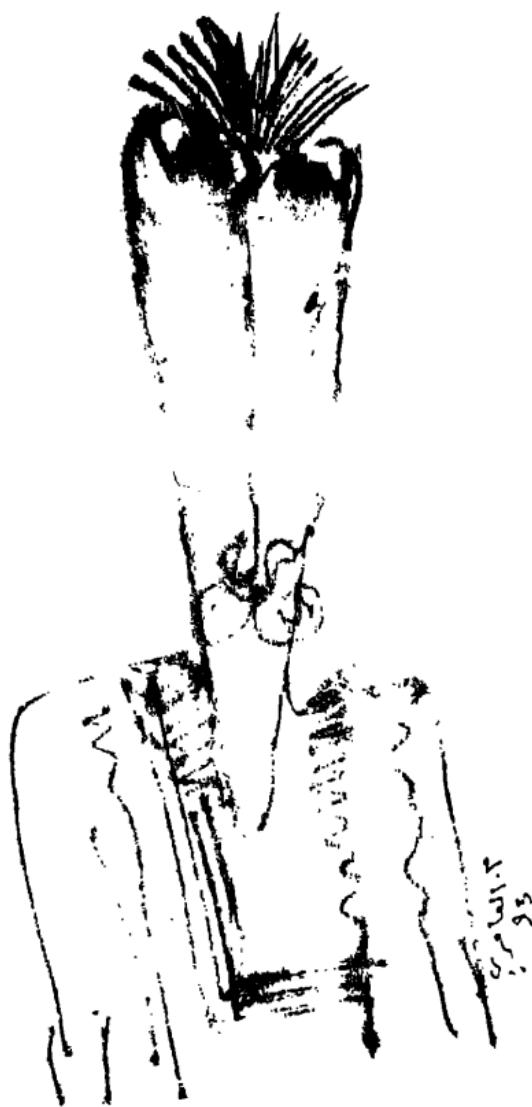
ولذلك، فإن ما يذكره الدكتور سعيد إسماعيل عن سبل دراسة فلسفة التربية ربما يتوجه أكثر إلى غير المتخصصين.

ويبدو - كما سنبين فيما بعد - أنه ليس هناك فرق كبير في مصر والوطن العربي عموماً، بين فهم المتخصصين لطبيعة البحث في فلسفة التربية، وفهم غير المتخصصين.

والكتاب، في الحقيقة، رغم المقدمة الطويلة عن الفلسفة والتربية وعلاقتها، لا يتعرض لتحليل أوضاع فلسفة التربية في مصر والوطن العربي، ويكتفى بالقول أنه مجال «لا يحظى، مع الأسف الشديد، بالاهتمام الكافي، في كثير من برامج كليات التربية في الوطن العربي» (ص. ١١).

ونحن نختلف هنا أيضاً مع الأستاذ، فمجال فلسفة التربية في مصر والوطن العربي - إذا فهمناه على حقيقته التي يأخذ بها أساتذة فلسفة التربية في جامعات العالم - يمكن أن نقول عنه أنه لم يبدأ بعد، وينقصه في الحقيقة وهي بالذات، وفهم لموضوع التخصص ومناهجه، وإعادة النظر في سبل إعداد المتخصصين فيه، وقبيل هذا وذاك، مراجعة المعايير المفروضة على الباحثين من حيث الشروط الواجب توافرها في بحوث فلسفة التربية، تلك التي قد يستخلصها بعض كبار الأساتذة من مفهومات ومنظورات لم تستوف حقها من التحليل والفهم.

٢- أوهام عن الفلسفة البراجماتية
وموقعها من مدارس الفلسفة المعاصرة
يقع كتاب «فلسفات تربوية معاصرة» في



هذه الفترة. باختصار، فلقد تناولت البراجماتية التعليم على أنه أداة محورية لتحقيق «الحلم الأمريكي» على الصعيدين السياسي والاقتصادي.

وهذا هو نفسه سبب إخفاقها في نهاية المطاف في تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال من الفئات الاجتماعية الدنيا، لأن حفائق التطور الرأسمالي فرضت حاجة ملحة لتوزيع الأهداف والتطبيقات توزيعا غير متكافئاً بين أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة.

ومن المعروف أنه منذ عام ١٩٥٧ بدأت الولايات المتحدة في تعديل كثير من برامجها التعليمية فيما أطلقت عليه «العودة إلى الأساسيات»، فلقد هزها التفوق الحضاري السوفيتي في مجال «الفضاء»، الذي تسبب عنه هجوم واسع على كافة المسابقات البراجماتية، ومارساتها. وعاد الاهتمام مرة أخرى بالرياضيات والعلوم وأدأه المعلم، وأدى هذا التغيير التربوي إلى ظهور فلسفات واتجاهات تربوية جديدة.

وهكذا بدأت الدعوة إلى مرحلة «ما بعد الفلسفة البراجماتية» وظهر كثير من الأديبيات الناقدة للاتجاهات النظرية لهذه التربية وتطبيقاتها المختلفة. وبدأ تناول أفكار الاتجاه البراجماتي بوصفها «تارياخاً» في تطور الفكر التربوي هناك، تتم مناقشتها من منظورات نقدية متباينة.

وظهر في هذا السياق اتجاه فكري بدأ في إعادة كتابة تاريخ الفكر التربوي وتاريخ التعليم أطلق عليه اتجاه المراجعة أو التنقية REVISIONISM من روى نقدية متباينة تناهaz للفقراء والطبقات الاجتماعية الدنيا، ومن رواد هذا الاتجاه «ديفيد تياك» و«چوويل سبرنج» و«ولتر فينبرج» «كليرانس كارير» وغيرهم.

استثمار الجهود التي بذلها هناك في كتابة الجديد. ولعل ملاحظة أن هذا هو الفصل الوحيد، من فصول «الدارس الفلسفية» الأربع الذي استرشد فيه المؤلف بمراجع أجنبية وعربية معاً، يزيد الأمر إيضاحاً ويفسر كثيراً من هموم هذا الكتاب. أما الفصول التي كانت بحاجة شديدة إلى عمق وتحليل وتأصيل ونقد، لا يمكن أن يتم بصورة بحثية أصلية دون الرجوع إلى المصادر الأجنبية، فلقد كتبت جماعها من مصادر عربية فقط، دون الإطلاع على أي مرجع أجنبى. ومن المؤسف حقاً أنه حتى في استخدام المراجع العربية، فالامر لا يعود في بعض الحالات أن يكون «تلخيصاً» من مراجع محددة، كما هو الحال في الفصلين الرابع والخامس.

ولابد هنا من الإشارة إلى بعض الحقائق المتعلقة بفلسفة التربية البراجماتية لكي يتضح ما نرمي إليه من رأى بخصوصها. فقد ظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية مع نهاية القرن الماضي، وانتشرت في كثير من بلدان أوروبا والعالم الثالث، وتناولت موضوعات حيوية مثل محتوى المنهج وطرق التدريس، ووجهت نقداً شديداً للاتجاهات السلطوية داخل المدرسة، ودافعت عن تعليم يكون محوره الطفل، ويهدف إلى التنمية المتكاملة لجميع جوانب شخصيته. لكن هذا «البرنامج التعليمي» لا يمكن فصله عن السياق التاريخي الاجتماعي الذي ظهر في إطاره. فقد مثلت الفلسفة التقديمية في التربية، خلال النصف الأول من القرن العشرين، أداة رئيسية لاستخدام التعليم في مواجهة المتطلبات المتغيرة التي فرضتها التطور الصناعي والتكنولوجى الذي شهدته الرأسمالية الأمريكية خلال

هاريس» وغيرهم كثيرون. كما ظهرت في الغرب فلسفة تربوية وجوبية، كان لها تأثير مهم خلال هذه الفترة، ومن أبرز رواد هذا الاتجاه «ماكسين جرين» بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما أصبحت «الفلسفة التحليلية» في مجال التربية من أبرز الفلسفات التي تعقد حولها الندوات والمؤتمرات العلمية نظراً لتبني بعض كبار أساتذة فلسفة التربية وبعض قيادات الجمعيات والروابط العلمية أفكار هذا الاتجاه.

ومن المؤكد أن القاري العربي -المتخصص وغير المتخصص على السواء- في حاجة فكرية ملحة للإحاطة بمثل هذه التيارات الفلسفية أكثر من حاجته إلى قراءة مصفحات معادة ومكررة تجاوزت مضمونها الظروفhistorical circumstances في مجتمعاتها الأصلية مثل الفلسفة البراجماتية.

٤- فلسفات تربوية أم علم اجتماع تربوي؟

الكتاب عنوان «فلسفات تربوية معاصرة»، ويحدد المؤلف -كما رأينا- تعريفاً محدوداً لفلسفة التربية. ولكننا نجد بين جنباته خروجاً على هذا التعريف، وأفكاراً ونظريات لا تمت بصلة وثيقة إلى فلسفة التربية.

ولعل الجزء الخاص عن «مدرسة فرانكفورت» الذي يتضمنه الفصل الثالث يعد مثالاً مارطاً «للفبركة» و«التشوبي»، الذي يعاني منه حقل التربية بوجه عام في مصر، وفلسفة التربية على نحو خاص. فالباحث يتحدث في البداية عن تبنة تاريخية لهذه المدرسة، ثم ينتقل فجأة (ص ١٥١) لمناقشة علم الاجتماع الراديكالي بوجه عام

لكن كتاب «فلسفات تربوية معاصرة» يعرض الاتجاه البراجماتي كما أنه لا يزال فلسفة تربوية سائدة. وفي الكتب التي تصدر في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، عن «فلسفة التربية»، وكذلك في المؤتمرات العلمية والندوات والدوريات المتخصصة التي تصدر حديثاً، قد لا نجد شيئاً عن البراجماتية. من ناحية أخرى، فليس هناك في كتب فلسفة التربية العربية، ما هو أسعد حظاً من هذه الفلسفة، ويؤكد العاملون في حقل الفكر التربوي والتعليم يحافظون عن ظهر قلب كثيراً من أفكار هذه المدرسة الفكرية وأسماء أعلامها وتطبيقاتها.

وظاهرة طرح الفلسفة البراجماتية باعتبارها نظرية تربوية معاصرة، لا تزال تمارس نفوذها في مجال التعليم، أو أن في جعبتها أفكاراً يمكن استئثارها هنا أو هناك، تنتشر انتشاراً واسعاً في الكتابات العربية على وجه العموم. والأمر على هذا النحو -في رأينا- لا يدعو أن يكون زيفاً وجهاً مقيماً يقوده جهل مقيم أو تعصب لثيم. ومن المهم هنا أيضاً أن نشير إلى أن واحداً من الاتجاهات التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، وفي كثير من المجتمعات الأوروبية في مرحلة «ما بعد الفلسفة البراجماتية»، انطلق من الفلسفة марكسية، ظهرت كثيراً من المواقف الفكرية التي وجهت نقداً شديداً لواقع التعليم في المجتمعات الرأسمالية. وتناولت المهام الملقاة على عاتق المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من أجل تحرير التعليم وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية في التعليم والمجتمع، من أقطاب هذا الاتجاه مثلاً: «ميدان سيراب» و«روجرديل»، «جيوف إيسلاند» و«مادين ماكدونالد»، وكيفين

وأراء «النظرية النقدية» واستخدامها في فهم الظاهرة التربوية بكل جنباتها، وبعضاً الكتابات عن هذه المحوالات متوفراً بالعربوبة .. يتعين إذن، تقديم صورة صادقة للقارئ، المتخصص أو غير المتخصص، تعبر بجلاء عن آراء هذه المدرسة وإلا فقد تختلط القضايا وتتشوه، وبهبط مستواها إلى الحد الذي تصبح فيه «النظرية النقدية» بلا رواد تربويين يعود لهم الفضل في استخدام النظرية في حقل التربية، وبلا أفكار متسقة منطقياً وتمثل أعلى مستوى من النقد الفلسفى والعلمى الموجه اليوم للتربية فى المجتمعات الرأسمالية.

وكانت أود فى الحقيقة أن أجدد إجابة لسؤال ملح يغالب ذهنى بقوه: كيف يكون تقييم أستاذنا الكبير لأحد من المتقدمين للجنة ترقية الأستاذ المساعددين، ببحث فى فلسفة التربية ينطوى على جانب يماثل ما جاء به هذا الفصل فكراً وتنظيماً؟

٥- أهمية النقد الفلسفى والموقف الفكرى الواضح

ينطوى المفهوم الذى يقدمه لنا المؤلف -كما ذكرنا- عن «فلسفة التربية» على المناقشة والتحليل والنقد، لكن الغريب حقاً أنه لم يبين لنا «موقفه الفلسفى» أو حتى «رأيه الشخصى» فى أى من الأفكار التى يطرحها فى كتابه. بل يليف علينا ويدور فى آخر الكتاب فيبرر غياب الشرح خطوة تسبق (النقد)، فقد انتهتى الوقت المحدد، ونحن ما زلنا فى أواخر مرحلة الشرح! ثم يضيف أنه من ناحية أخرى، «فنحن نعي أن مهمتنا الحالية، هي مهمة تثقيف عام وليس إعداداً تخصصياً أكاديمياً!». لكننا نعتقد أن هذا المبرر ضعيف، لأن

و«مشروع كاميلوت»، ثم بعض خصائص هذا العلم، ثم ينقل إلى القارئ مقارنة بين تناول الراديكاليين والوظيفيين للقضايا التربوية معتمداً فيها على دراسة عن: «علم اجتماع التربية .. كيف يبدأ؟ وإلى أين؟»، ويختتم هذا الجزء بعرض سريع لأراء «فيرانتز فانون» المتملحة بنقده لماكاكا بلدان العالم الثالث للنموذج الغربي.

والمشكلة أن أستاذنا الكبير يعرض كل هذه الأفكار عروضاً سطحيةً دون أي محاولة للتصنيف أو الكشف عن التبايزات المذهبية القائمة فيما بينها. في بعض أصحاب هذه النظريات قاموا بوضعها في إطار علم اجتماع التربية مثل «بورديو» و«باسيرون»، وفي ضوء توجهه نظرى محدد. فكان من الضرورى في مثل هذا الطرح التمييز على سبيل المثال بين نظريتهما في التعليم وإعادة إنتاج الثقافة الذى يحمل عنوان كتابيهما هذا المعنى، وبين الاتجاه الماركسي لدى «بولز» و«جيترز» في التعليم وإعادة إنتاج علاقات القوى والسيطرة. وبعضه يمكن اعتباره تفسيراً ماركسي جديداً يختلف جذرياً عن الماركسية الكلاسيكية، ويسعى إلى تقديم فهم جديد للسيطرة السياسية والثقافية في المجتمع الرأسمالى مثل نظرية «جرامشى» و«النظرية النقدية».

لكن الأستاذ لم يهتم بكل هذه التبايزات وغيرها، ولم يعن بتصنيف الأفكار المطروحة. رغم أنه من المعروف أن التصنيف أداة منطقية وفلسفية ضرورية، فجاء عرض هذه الأفكار ضعيفاً وسطحياً لا تكاد تفهم منه ما قدمة أصحاب هذه الأفكار في الحقيقة.

ولابد من الإشارة إلى أن هناك كثيراً من المفكرين الذين اهتموا بتطوير مبادئ

عن كونها شعوراً بالعجز عن فهم اللحظة التاريخية الراهنة من منظورات متخصصة مختلفة، وتحليل مشكلاتها، وطرح رؤية فكرية تتناسب وظروفها، تكون بمثابة «اقتراح ناقد» للتخلص من الميوعة الفكرية، والشعور بالنقص إزاء الآخر -الأجنبي طبعاً- وأفكاره ونظرياته. ولذلك، ربما تكون في حاجة إلى جيل من الأساتذة يحقق لنفسه «قطيعة فكرية» تقوم على أساس نقدى مع أوهام «أساتذة الأزمة» الذين حين فشلوا في «التنظير» للواقع المصرى والعربى، يدعونا إلى استسهال الأمر والاستمرار الأزلى فى النقل والتوفيق. وفي اعتقادى أن النهضة المصرية لا تتحقق بغير ثورة فكرية على التراث العلمى الراهن بكل ما فيه من رواسب الغرب وأوهام السلف. ولكن، لابد من التأكيد على أن هذه «الثورة الفكرية» يلزمها، ومن الضرورى أن يسبقها إلام «نقدى» شامل بكلفة أشكال المنتجات الثقافية والذهنية للحضارة السائدة فى عالم اليوم.

ثالثاً:

أزمة فلسفة التربية فى مصر

بيت القصيد فى هذه الورقة هو حالة الأزمة التى تسود «فلسفة التربية»، وتعطل نموها وازدهارها. ومن المعروف أن «ال الفلسف» حول قضايا التربية يعود إلى بدايات نشأة الفلسفة لدى الإغريق. ولأننا ندرس فى معاهدنا وجامعتنا المعاصرة أفكاراً وتحليلات نقدية قدمها سقراط أو أفلاطون عن عملية تنشئة الصغار وإعدادهم للمواطنة الصالحة. لكن ظهور فلسفة التربية بوصفها

«التثقيف العام» ربما كان أحوج إلى النقد من «الإعداد التخصصى». لأن «غير المتخصص» بحاجة فعلية لإرشاده وإلقاء الضوء أمامه على جوانب القوة والضعف فى الأفكار، فى حين يكون «المتخصص» بحكم تدريبه على عمليات التفاسيف المختلفة، قادرًا على اكتشاف «موقفه» من الأفكار المختلفة. أما عن انتهاء «الوقت المحدد» والحد الروقى، فعلى الأرجح أنه بدوره تبرير واحد لا محل له فى عمل فلسفى. إن طرح النظريات دون إعمال للعقل الندى فى شأنه، يكون بمثابة وضتنا أمام جسد بغير روح، وكانتنا نحرم القارئ من مواجهة الحياة الفلسفية بكل ما فيها من جدل وتحليل ونقد.

٦- التوفيق الفلسفى واغتيال الروى الوطنية

يضع الأستاذ لنا فى خاتمة كتابه خطة للاستفادة من «كل» هذه النظريات مؤداها احتواء مزاياها والتوفيق بينها؛ حيث أن كل منها كان صادقاً من حيث زاوية رؤيته، «لكنه إن زعم وحده أنه الصادق، خرج من دائرة الصدق» (ص ٢٢٣).

ثم يستطرد فيقول: «ونحن ندهش حقاً من ذلك الاستخفاف الذى نلمسه أحياناً فى هذا الذى يسمونه (توفيقاً)، إنه ليس توفيقاً بالمعنى الشائع المعروف، بين أطراف متنافرة، تزيد التقارب والتوافق، بان يتنازل كل طرف عن جزء من موقفه، وإنما نرى من وجهة نظرنا - أنه من السذاجة الاستمرار على تلك النظرة الأحادية الجانب » (ص ٢٢٤).

ونحن بدورنا - ومن وجهة نظرنا - نختلف مع الأستاذ، لأننا نعتقد أن آفة الفكر المصرى فى شتى جوانبه ربما تعود إلى فكرة «التوفيق» هذه، التى لا تخرج

التربوية النقدية، التي سعوا من خلالها إلى إعادة تنظيم التعليم المصري، ونقل مبادئ هذه الفلسفة. وربما كانت الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية لفترة الثلاثينيات والأربعينيات التي داعت خلالها أفكار هؤلاء الرواد موانئاً إلى حد كبير لتحقيق هذا «الضياع» في التبعية الفكرية للغرب الرأسمالي. لكن اللافت للنظر، أن الأجيال المتعاقبة من أساتذة فلسفة التربية استمروا في إعادة إنتاج أفكار هذه الفلسفة كما لو كانوا لا يعرفون غيرها، وبنظرية إلى الفكر الإنساني على أنه لا شأن له بالتطورات الاجتماعية والسياسية. وربما لأن بعضهم لم يكن على دراية، أو يكاد، بقيمة وأهمية فلسفة التربية في وضع لبيات البنية الأساسية لنظام تعليمي يحقق التقدم الاجتماعي والحضاري للمجتمع المصري.

إنه لذو مغزى كبير أن تكون بمصدري كتاب ١٩٩٥ عن فلسفة التربية يصدر في سنة ١٩٩٥ واحد من رواد التربية المعاصرين، تحتوي أكثر صفحاته على أفكار وآراء هذه الفلسفة التي سبق أن قدماها في أطروحته الماجستير في أوائل السنتينيات كما يذكر في مقدمة كتابه. وضاع في خضم هذا الاهتمام المفرط بالبراجماتية، دون سواها، وربما ب موضوعات وقضايا فلسفية مستفادة في أصولها من مفكري الغرب، اتجاه فلاسفة التربية في مصر إلى تحليل قضایا التعليم بأدوات ومناهج فلسفية، وبنظرية متخصصة، ومن ثم، إرساء قاعدة علمية أصلية لهذا التخصص.

إن مظاهر الأزمة التي تعانى منها «فلسفة التربية» في مصر والعالم العربي، تتلخص في غياب البحوث الفلسفية الأصلية التي «تنتظر» للواقع

تخصصاً علمياً دقيقاً لم يبدأ في جامعات الغرب إلا مع بدايات هذا القرن. هكذا أصبح لدينا، ولأول مرة في تاريخ التربية، مجال تدريسي علمي للمتخصصين في فلسفة التربية. وبدأت الأديبيات الأكاديمية المتعلقة بهذا الميدان في الظهور والانتشار. واقتصر أصحاب هذا الحقل الناشئ أن مهمتهم الأساسية تكمن في استخدام أدوات الفلسفة المتخصصة في إلقاء الضوء على النظرية التربوية وسياساتها ومارساتها. واقتضى هذا الأمر، بطبيعة الحال تدريب المتخصصين في هذا المجال في أقسام الفلسفة للتمكن من محتواها ومناهجها، تلك التي زودت فلاسفة التربية بمصدر هام وأساسى لخلق قضایا ومشكلات وأنكار فلسفية.

وفي مصر، ومع إنشاء المعهد العالي للتربية سنة ١٩٢٩، بدأ تدريس فلسفة التربية ثم إنشاء قسم خاص لأصول التربية والذى يشير كما يقول الدكتور سعيد إسماعيل على إلى أنه اختصار لـ(الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية) (من ٢) وربما احتوت مادة «التربية النظرية» التي تضمنها منهاج المعهد العالى للتربية، في بداية نشاته، كثيراً من الأفكار الفلسفية والأصولية بوجه عام.

ورغم مرور أكثر من نصف قرن على ظهور هذا التخصص الدقيق في الفكر التربوي المصري، إلا أننا نعتقد أن هذا المجال لم يحقق تقدماً يذكر فيتناول قضایا التعليم والأراء والتفسيرات المطروحة حوله وتحليلها وتقديرها بمناهج فلسفية.

ولقد تبني رواد المعهد العالى للتربية، وفي مقدمتهم إسماعيل القباني «الفلسفة البراجماتية» كإطار عام لحركتهم



كتابات
لـ كاظم

الرياضيات أو التاريخ وسافروا بعد ذلك في بعثات درسوا فيها الماجستير والدكتوراه في فلسفة التربية.

علاوة على ذلك، ظلت بعض أقسام أصول التربية لسبعينات طويلة، تتوارث كثيرةً من القيد الذي جعل منها معانٍ للخلاف الفكري والتمييز السياسي والعقائدي بل والتمييز على أساس الجنس في بعض المراحل، وحالت هذه القيد دون التحاق كثيرةً من ذوي القدرات والكفاءات العلمية بأنشطة وأعمال هذه الأقسام.

وهذا الواقع المخزي يدعو إلى الحزن والتأمل، ويؤكد في نفس الوقت الحاجة الملحة لإعادة النظر في إعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

وإذا حاولنا تفسير مظاهر الأزمة هذه، فلابد أولًا أن نؤكد أن أزمة «فلسفة التربية» لا تنفك عن أزمة العلم التربوي بوجه عام، وأى محاولة للبحث عن الأساليب يجب أن تتجه بشكل أساسى إلى الأزمة العام. كما لا بد أن يرسخ في الآهان ثانيةً أن كثيرةً من الباحثين والأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية المختلفة، يعملون بدأبٍ وجد شديدٍ، من أجل فهم وتطوير واقع التعليم في مصر. وهم إلى جانب ما يملكون من كفاءات تقنية للبحث العلمي بدرجات تميزة، يرفضون الاستسلام في مواجهة «أزمة العلم التربوي» بوجه عام، ويعملون باصرار على تجاوزها وتخطيها. لكنها «كفاية» و«حكمة» تنتصهما السلطة والنفوذ من أجل تسييدهما في عالم البحث التربوي، واستخدامهما في تأسيس علاقات انسانية بين أجيال العلماء وتبارات الفكر المتمايزة، تساعد على ازدهار البدائل والتوجهات الفكرية والمنمازج والأدوات البحثية الجديدة.

التربوى في هذه ظروف المجتمع وطموحاته هنا وهناك. فالكتابات في هذا التخصص «بالعربى» لا تعدد أن تكون مجرد ترجمات لبعض الكتب، قد لا ترقى في بعض الأحوال، إلى مستوى العرض الجيد والمفيد للأفكار التربوية الغربية. ومن المؤكد، أتنا لا نقصد «التعريم» الشامل على كل ما انتجه الفكر المصرى والعربى في هذا الشأن، فهناك بلاشك بعض من الكتابات التي خرجت على هذا الخط الفكري، لكننا نتحدث هنا عن التيار الشائع في أدبيات فلسفة التربية العربية.

وما يقدم في مقررات فلسفة التربية بكليات التربية مجرد أفكار وتصورات وأطر لا تنتهي إلى عملية «التكلف» بشئ يذكر، وتتفق جميعاً فيما بينها في أنها نتاج الفكر الغربى في أعلىها. ولعل طريقة العرض والمحااضرات في هذه الموضوعات يسودها التبسيط الزائد للأفكار المعروضة، و«التشويه» الناتج أحياناً عن عدم فهم «المتخصصين» أنفسهم ل كثير في فلسفات التربية الف�وية. أما الطلاب فلا يجدون علاقة حميمة بين «النظريات» التي تطرح عليهم، وقضايا الواقع التربوي الذي يعيشونه ويدركونه جيداً، ومن ثم «يستخفون» بفلسفة التربية وأصولها، ويدركون في أحسن الأحوال، أنها عبء نظرى عديم الجدوى في عملية إعداد المعلم. ومن مظاهر الأزمة أيضاً، أن إعداد المتخصصين في فلسفة التربية في مصر، لا يراعى القواعد والمعايير التي يتطلبها تأسيس هذا الفرع العلمي على أساس أكاديمى راقٍ. فنجد أن بعضـاً من المتخصصين في هذا الفرع هم من لم يحصلوا على درجة جامعية أولى في الفلسفة، بل تخصصوا في الجغرافيا أو

وتؤسس تقاليد أحقرنة ومتهافة، لكنها راسخة، للانتاج العلمي التربوي للجيالات المتعاقبة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وربما لم يعنها سوأً أكانت «أسسها» و«تقاليدها» تقدّم مسيرة الفكر التربوي الوطني إلى الهاوية أولاً، بل ظهر من هذه الفئة، من ينبع، بين حين والأخر أزمة الفكر التربوي والبحث الناجم عنه مطالباً بالالتزام بمبادئ العلم وتقاليد!!

هذه السياسات وغيرها، عملت على تشجيع السطحية والشكلية العلمية، والجهل المطبق يعلاقات العلم التربوي ومهمة التعليم بالوعي الوطني السياسي والاجتماعي والاقتصادي، أي بالمشاركة في بناء وطن يمقر اراضي حر يكفل حياة كريمة لكافة مواطنيه. وتم بذلك، زرع يذور مشوهه ومتقوّلة وعدمية الجدوى في آذان معلمي المستقبل وأساتذتها، فكان الحصاد مرأً: معلم مسكيّن أفقه السياسي مريض، وصدره العلمي ضيق، وما في جعبته لتلاميذه قليل أو منعدم.

ومن المفارقات التي تستحق الالتفات وتبعث الحزن العميق في نفوس المهمومين بمستقبل التربية في مصر والعالم العربي أن تلقى المهمة العسيرة في «التنظير» لواقع التعليم الوطني ومستقبله على كاهل صغار الباحثين المثلث بأعياد الأساتذة أنفسهم فضلاً عن هموم هذا الزمان العاشر، بعد أن انسحب بعض «الكتار» أو أخفقوا في الاضطلاع بهذه المهمة.

في المسطور الأخير من كتاب «فلسفات تربية معاصرة» يقول أستاذنا: «إننا بذلك لا نريد نصف ما ندعوه إليه من أن (ملا) يؤخذ كله لا يترك كله) وإنما نأخذ هذه النهاية، نقطة بداية لمسيرة أخرى ندعون إليها علماء التربية ومفكريها

للخلاص من الأزمة.

بعض مظاهر أزمة العلم التربوي المصري، وفي القلب منه «فلسفة التربية» تعود في اعتقادى- إلى سيطرة فئة من يلبسون مسوح «المكررين» و«الفلاسفة» أو «العلماء»، ويستترون في المناصب التي يمارسون منها نفوذهم على أجيال الباحثين، يوجهون جهودهم إلى موضوعات ومناهج مزيفة وعميقة، فيبعدون إنتاج التخلف الفكري والضياع التربوي ويوسّسون بذلك مدرسة الأساتذة الموظفين، وكلهم في الحقيقة أئمة ضائعون، بل هم في النهاية إباء الفكر العلمي.

ولعل جانباً من أبرز جوانب القهر العلمي والأكاديمي الذي مسّورس لسنوات طويلة، يتعلق بالمعايير والقواعد المعلنة والضمنية التي تستخدم في ترقیات أعضاء هيئة التدريس. لقد ظلت فئة قليلة من الأساتذة، مجموعة محدودة جداً، تسيطر على مملكة العلم والترقى، ويفارسون من هذا الموقع نفوذهم المطلق في الحكم على الأعمال العلمية لكافة المشتغلين بالبحث التربوي والسيكلولوجي في إطار الجامعة المصرية.

وابتعدت المسألة عن كونها أحكاماً علمية تتضمن لقواعد عامة وتقاليد عريقة أو تراث واضح يمكن الاستناد إليه عند التقويم، وتحولت إلى سلطة لتكريم المرتضى عنهم، وإهانة المغضوب عليهم. ولم تدرك هذه الفئة أنه حين يحصل بحث على تقدير أقل أو أكثر مما يستحق، أو حين يستبعد من نتاج الباحث دراسات في صميم تخصصه، أو إذا رقى باحث لا يستحق، وأخفق زميله الذي يستحق الترقية، لم تدرك هذه الفئة من أصحاب النفوذ أنها ترسى بذلك أساساً صلباً ومتيناً لتألف البحث العلمي التربوي،

والظلم. في عبارة أخرى، يجب أن نسعى إلى تغيير الواقع الحالى داخل الجامعة وخارجها.

والواقع، أنه فى ضوء هذا المنظور، يبدو أن العلم التربوى والاجتماعى فى مصر والمنطقة العربية، يحتاج اليوم لتفصيله من مأزقه، وانتشاله من أزمته، ليس إلى «اسحق نيوتن» أو «البرت اينشتين»، ولا إلى «كارل ماركس»، إنما يحتاج إلى «فلاديمير لينين».

وعود على بده، فإن نقطة البدء فى تحرير العلم لا بد أن تكون عملا علميا بالمعنى الثورى، وعملا ثوريا بالمعنى العلمي، لأن طريقة التقدم العلمي يجب أن ياسقط منظومة اجتماعية تعامل موضوعيا على تأكيد تبعية العلم لمصالح القلة المهيمنة على هذه المنظومة - اجتماعية وعلميا - وإقامة منظومة اجتماعية يعمل لها وبها القطاعات العريضة من الجماهير المرومة.

مراجع :

- ١- عزت قرنى: «الإبداع الفلسفى وشروطه: نظرية إلى المحاولات واستشراف للمستقبل»، فصول، مجلد (٦) عدد (٤) يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٨٦، ص ١١-٢٦.
- ٢- محمد نبيل نوبل: دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، القاهرة، الأنجلو، ١٩٨٥.
- SO, Jonas F., (Editor): Phi-Philosophy and Education, Eightieth -yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago NSSE, 1981.

ومنظريها، فتحن فى وطننا العربى فى حاجة إلى الخروج من دراسة هذه الفلسفات، واستقراره واقع الأمة، واستشراف مستقبلها، واستيعاب ما فيها وتراثها، يتوجه فلسفى تربوى يحمل بصمات هذه الأمة التي تعزى بالانتماء إليها، وتنطلع، ونسعى معا إلى أن تشرق الشمس من جديد». ونسأل الأستاذ بدورنا: متى تشرق الشمس من جديد؟ وإذا كان جيل كبار الأساتذة، بما لدى بعضه من «تأسس فلسفى» فى المرحلة الجامعية الأولى «والتمهن التربوى» بعد ذلك، لم يترك أية بصمات على الطريق تفيد فى الاسترشاد بها «للتفاسف» حول واقع التربية المصرى والعربى، فكيف يمكن لجيل «مخذول» «منهك القوى» من جراء عوامل القهر العديدة التي مورست عليه من قوى سياسية واقتصادية، وفي داخل الأسرة التربوية نفسها، أن يحقق هذه المعجزة؟

لقد كان الأحرى بالأساتذة الذين امتلكوا كثيرا من أساليب الراحة الاجتماعية والتفاؤل العلمي أن يضربوا المثال والقدوة على الصعيد الأكاديمى - فيطرحوا الأفكار الفلسفية المستقلة حول مشكلات الواقع، واستشراف المستقبل. ولابد فى هذا المقام أن يرسخ فى الأذهان، أن أزمة «فلسفة التربية»، جزء من أزمة أعم وأشمل تغطى ليس العلم التربوى وحده، بل كافة مناحى الثقافة والمجتمع، وأن الخروج من براثن هذه الأزمة يحتم علينا أولاً - بوصفتنا علميين متخصصين - تحرير أساتذة الجامعة من كافة القيود التي تعيق الحوار العقلاني المألف والممارسة العلمية الحقة بين رجال الفكر والعلم كجزء لا يتجزء من عملية تحرير الإنسان المصرى من كافة ألوان القهر

ذهبية التدريم

وذهبية التدريـر

أ. د/ محمود أبو زيد إبراهيم

وعميد كلية التربية النوعية ببنها

وتمارسه في إطار رؤية مستقبلية فقد كانت العلوم في الماضي جهوداً فردية إلى حد كبير، ومع تزايد تعقد هذه العلوم يوماً بعد يوم والارتفاع الشديد في أسعار المعدات أصبحت العلوم جهوداً جماعية أكثر منها منها جهوداً فردية وقد أصبحت العلوم اليوم جهوداً دولية تستقطب جهود كلام من القطاعين الحكومي والخاص، وسوف ينمو هذا الاتجاه باستمرار وبشكل متزايد بالاشتراك مع آلات الذكاء إن هذا يعني أن بسهولة البحث والاستقصاء العلمي سوف تزيد زيادة كبيرة وجوهرية في القرن الواحد والعشرين أو كنتيجة لهذا فإن الدور الإنساني لتحديد الاتجاهات سوف يصبح دقيقاً وحرجاً أكثر بكثير مما كان في الماضي إن هذا يعني أن عوائق وتباعث السياسة السابقة للتعليم أو الارتجالية سوف يؤدي إلى كوارث أكبر بكثير مما كان عليه الوضع في الماضي.

إن مستقبل العلوم والتكنولوجيا ينبع من أفكار وطريقة ترتيبنا لهذه الأفكار لكن نحدد مدى وكفاءة أي اكتشاف علمي، وما يرتبط به من التطبيقات التكنولوجية. ولذلك فقد اهتم باتريك جونكل بصياغة وتطوير علم جديد يطلق عليه علم تنظيم الأفكار Ideanomy في منظومة لها قواعد وقوانين. ويعرف "جونكل" المهمة الأساسية لهذا العلم على أنها: الاكتشاف المتقدم لكل الأسس والأبعاد المستقبلية التي نتمكن من معرفة بنية تلك الأسس والأبعاد مما يعطينا القدرة على استخدام كل الأفكار الممكنة بالنسبة لأى موضوع أو مشكلة أو ظاهرة أو أي احتمال.

وبعد التعليم وتطويره أحد المجالات الهامة التي تستحق أن نتعامل مع هذا المستقبل بشكل يحقق التوجه القومي للسياسة التعليمية الحالية التي تنشد التطوير

كما يتوجب أيضاً التحليل الكمائي واستخدام المزيد من اختبارات الخلايا وزرع الأنسجة والأنسجة الدقيقة وحتى زرع الخلية والتزايد المستمر في استخدام هذه المنهج سوف يقلل بشدة من مثل هذه المذابح الحيوانية إن هذا سيكون استخداماً أكثر وعياً لـ تكنولوجيا البحوث الطبية وتتجه سياستنا إلى استخدام هذا الاتجاه على قدر الامكان لأن لا يرضي ضميران أحد من أن يجلس ليطهّي بروتوكولات الفثران في المعمل طوال اليوم ولو استمر التقدم في عملية نزع السلاح واتجهنا نحو منهج جديدة فإن ذلك سوف يفتح اتجاهات جديدة أمام العلوم ومن ثم فإن سياسة تكنولوجيا الوعي يمكن أن تلعب دوراً أكثر مرئية وأهتمام.

وقد أصبح لدينا تكنولوجيا زراعية للأغراض الاقتصادية الزراعية وتكنولوجيا صناعية لأغراض الاقتصاديات الصناعية وتكنولوجيا معلومات لأغراض اقتصاديات المعلومات. وسوف يكون لدينا فيما بعد تكنولوجيا وعي من أجل أغراض اقتصاديات تكنولوجيا الوعي. ونحن نستطيع الآن أن نرى اليوم الذي يكون فيه كل من الزراعة والصناعة منظمة ذاتياً بنسبة ١٠٠ في المائة لكي نتوجه للعقل باعتباره الجبهة الاقتصادية التالية.

يجب أن يكون تركيز الاهتمام على اختراع الأدوات اللازمة لجعل العقول أكثر سعادة وأكثر صحة وأن تتوصل إلى "معرفة نفسك الخاصة" وأن تعمل على خلق متصل أكثر سلاسة بين الوعي والتكنولوجيا بصفة عامة.

إن مثل هذا الترتيب على تكنولوجيا الوعي يحمل رغباتنا الواقعية إلى عقلنا الواقعى ولما كان نريد أن تكون

فالسياسة الحالية يجب أن تقتفي أثر العلوم وتصنع التكنولوجيا التي تستحق وعياناً وتحفظه . ويمكن تحديد تفاصيل هذه السياسة بأن نتصور كيف يمكن أن نصنع التكنولوجيا المعاصرة بحيث يكون لها استجابات مباشرة أكثر نحو عقولنا ، وتبعد هي نفسها أكثر وعياً وتنسق وعياناً وتحفظها.

يجب أن تصبح تكنولوجيا الوعي هي المفتاح المعياري للقياس التكنولوجي بنفس الطريقة التي يكون بها التأثير البيئي هو المفتاح المعياري للقياس التكنولوجي. ولكن تطبيق الوعي التكنولوجي على القياس التكنولوجي يجب أن نسأل أسئلة مثل:

هل التكنولوجيا : -

(١) تقلل من الوقت بين الفكر والاستجابة ؟

(٢) وهل تحسن توظيف المخ ؟

(٣) وتبني وتحفظ الاستجابة الأخلاقية ؟

(٤) وهل تتكامل مع علم وظائف الأعضاء ؟

(٥) هل تشكل نفسها لكي يمكن تطبيقها بطريقة تسمح بنقل الالوعي إلى الوعي بالنسبة للفرد والجماعة والنوع الآخر بين الأنواع المختلفة ؟ .

فاختيار الحيوان مثلاً بخلاف النقطة (٣) المشار إليها سابقاً (المتعلقة بالاستجابة الأخلاقية) حيث أن الحيوانات تستخدم حوالي ٦٠٪ من مجموع بحوثنا البيولوجية ويموت ٧٠ مليون حيوان في كل عام ويمكن إن تستبدل التجارب الحيوانية عن طريق النمذجة باستخدام الكمبيوتر أو المنيفات ويتم لتنسيق أفضل للبحوث في مقابل بثوك معلومات لكى نتجنب الإزدواجية التي لا لزوم لها

سلسلة من جلسات المعرفة الذهني الجماعي لكي تجعل من المألوف غريباً ومن الغريب مألوفاً، إن وجهة النظر العدالة هذه التي ستكون لدى المشاركين في تلك الجلسات تجعل النشاط اللاشعوري والإبداع والابتكار أكثر تقبلاً.

وبالمثل يكون الأمر في الأسلوب العلمي نحن نستطيع أن نستخدم تكنولوجيا أثناء خطوات الملاحظة وصياغة الفروض لكي ترشدنا بطريقة أكثر مباشرة إلى الأسئلة التي تحدد الروابط الأساسية بين الوعي والتكنولوجيا.

وطالما قدمت العلوم الثناء والتقدير لقيمة الاستبصار كما فعلت مع علوم الفيزياء والكماء فإن منطق - الشعورية والتأملية الاستبطانية يمكن أن يتحسن أسلوب التحليل العلمي وبمدحه فيضاف إلى البحث - التقليدي ودائرة التطور.

لقد أصبح المجتمع شديد التعقيد على الناس ويوماً بعد يوم تتزايد شدة وصرامة هذا التعقيد وليس بغيتنا الاستجابة السريعة والبأشرة بالنسبة لقولنا بالقدر المطلوب والضروري اللازم لتبسيط الحياة - وتيسيرها وسوف يكون علينا أن نصنع تقدماً تكنولوجيا في هذا المجال لكي نختصر الكثيرون من الخطوات بين الفكر والاستجابة التكنولوجية وإذا لم نصمم تكنولوجيتنا بوعي يمكن أن نقلل من الخطوات بين الفكر والاستجابة فإن حياتنا سوف تصبح شديدة التعقيد بدرجة لا يمكن تحملها وتضع الأفراد تحت رحمة أنظمة أكبر وغير - شخصية ويشجعنا منها تكنولوجيا الوعي على أن نتمت بمعزية قوة الحياة ونحن نتعامل مع هذا التعقيد ونسعى عليه.

ونحن نعود الآن إلى فكرة استخدام تكنولوجيا عالية لكي نساعد الوعي

تكنولوجيتنا أكثر استجابة لفكرةنا فإنه يمكن لوعينا أن يقدم لنا بعض النصائح الجيدة والمهمة.

إن عجلة المستقبل يمكن صنعها بالمنتج الحالي في المركز ويمكن أن تبين لنا كل عثرة أو عرقة داخل العجلة صورة مختلفة عن الطريقة التي يمكن أن يصم بها المنتج لكي يبدو أكثر وعيًا وذو استجابة أكثر لأفكارنا ويمكن أن يكون لكل فكرة جديدة ناتجة عثرات وعرقائل تحدد ما هي العناصر الجديدة التي تحتاجها لكي تكون متعددة من النسق الجديد.

وفي عجلة المستقبل التالية والتي تمثل شريط تسجيل فيديو كاسيت فإن التصميم الجديد سوف يشمل تنشيط الصوت وتجهزه لكي تستطيع لأن تخبره بما يجب عليه فعله. ويتضمن هذا أنه سوف يضاف إلى شريط الفيديو كاسيت في المستقبل جهاز التعرف على الصوت وميكروفيلم.

وقد يبحث شريط الفيديو كاسيت في المستقبل عن برامج التليفزيون أو يبحث عن بعد في بنوك المعلومات المرثبة في مقابل الاتصالات الكمبيوتر و يقوم بتنسيق ما أقمت بتخزينه على الكمبيوتر من قبل ولو كانا مهتمين بالدفع المباشر في مواجهة اتصالات الكمبيوتر ونقل التمويل الإلكتروني فإن ذلك يمكن عمله ويستطيع تسجيل الفيديو كاسيت أن يزود أيضًا ببرنامج الكمبيوتر لتحليل أنماط وجهات نظرك ويقدم لك التوصيات الازمة.

وتبين مجلة المستقبل السابقة التكنولوجيا الأكثر "وعيًا" لشرائط تسجيل الفيديو كاسيت في المستقبل.

وتحدد السينكتيكتس نوعاً آخرًا من أنواع تدريبات تكنولوجيا الوعي وهي تشمل

- أدب ونقد -

السبوتنيك ف تكون اتجاه في اللواعي بأن الكائنات البشرية قد وصلت إلى عمر جديد.

وكان الحدث الثاني هو رؤية الأرض من الفضاء ف تكون اتجاه وجданى في اللاشعور بأن الكائنات ترى وبتحب الكواكب كلّ.

وكان الحدث الثالث هو الهبوط على القمر و تستطيع الإنسانية أن تفعل أي شيء لو وضعت في عقلها أن تفعله. وكان الحدث الرابع هو الذوبان الذري بالقرب من كيف فقد استطعنا تفجيره كلّ.

وقد بدأت هذه الأحداث عملية وضع وعيينا ولا وعيانا النوعي مع بعضه البعض.

وقد يكون لدى الكثير منا فكرة لا شعورية عن تلك الأفكار التي سبق ذكرها ولكن هذه الأحداث الأربع - تستطيع فعل أي شيء لو وضعتنا في عقلنا أن نفعله وأتنا يمكن أن نفجر هذا الكوكب كلّه وتنشر الأحداث - العالمية مثل مباريات كأس اتحاد الكرة العالمي أو أول مباراة لسباق الجری حول الأرض التي تشمل أصواتنا وصورنا نوعية ذات دلالة من طريق البث الضوئي في العالم كلّه.

ويمكن أن يشيرنا صوت الطفل حديث الولادة أو صورة الأرض من الفضاء لكي تشارك بحرية وتلقائية في مقابل الاتصالات العالمية بعيد المدى ذات النشاط الداخلي لتعزيز الروابط النوعية بين الثقافات المتضادة.

ويمكن أن يتم النقل الثقافي لتدريبات تكنولوجيا الوعي من خلال تنسيق القدرات عن طريق الكمبيوتر ويمكن صياغة ووضع التدريبات وأن يقوم بها الناس في الموقف المختلفة والناس منتظمون بالفعل حول الاهتمام والمصلحة أكثر من الجغرافية، على الرغم من الاتصال العلمي عن طريق الكمبيوتر.

واللوعي على الاندماج معا والمطلوب هو خلق أحداث لجنسنا البشري لكي يستجيب استجابة كلية.

ولم يصبح هذا ممكنا إلا حديثا في التاريخ البشري مع التوصل إلى تحقيق ميزة تكنولوجيا الاتصالات - العالمية ويمكن الآن أن تحدث تلك الأحداث التي تتبه وتسثير وعيانا النوعي في نفس الوقت تقريبا.

ولكن يوجد خطر أن تظهر شخصيات الكترونية هتلرية حيث يسيطر هتلر على عقول البعض منهنهم أكثر الناس تعليما من خلال الحشد الجماهيري والحالات الشبيهة بالتنمية المغناطيسية الجماهيري ويقدم فيلم "أنصار الإرادة" برهاناً ودليلاً واضحاً على هذا فهل تستطيع فتيات "العقل الجماهيري" أن تستخدم بطريقة مشابهة في اندفاعنا نحو بسط وعياناً ومده من خلال تصوير تخيلي يسترشد بالكمبيوتر؟ نعم لو فقدنا الصحافة الحرة ونسينا أن نجعل تلك الأحداث نشطة وفعالة ولو نسبي الآخرين أن يقوموا بعمل التوازن بين ذواتهم المتأملة وبين ذواتهم التكنولوجية باستخدام تدريبات تكنولوجيا الوعي. فإن أحداث تكنولوجيا الوعي العالمية تتجه نحو المثيرات العارضة لمساعدة الجنس البشري على أن يصبح مهتماً بنفسه كلّ.

وقد يكون هنا اتفاق وجدانى عن المستقبل أن هذا الاتفاق لم يبدأ في التماسك سوى الآن فقط وأنا أعتقد أنه عندما يتماسك تماماً فإنه سوف يكون نظرة تكنولوجيا العقل وسوف تحتاج إلى صياغة الأحداث بطريقة مترافق ومحضية وإرادية لكي نضع التصور النوعي مع بعضه البعض وهذا ما حدث مع بعض الأحداث بالفعل. وكان الحدث الأول هو النجاح الذي حققه



د. محمود أبو زيد

إطار المستقبل وليس من خلال الماضي... وهذا ما يدعونا أن نرفع شعار الديمocrاطية الذي يتبع للجميع أن يعرض وجهة نظره، في إطار مشروع حضاري يسعى نحو تحقيق نهضة مصرنا العزيزة في ظل سياستها الحالية التي تجعل التعليم هو المشروع القومي لمصر حتى سنة ٢٠٠٠.

أما المعلم فيجب أن يكون أحد المحاور الهامة في التطوير، بحيث يجب أن تتجه بالتداء للكليات التربوية أن تراجع أهدافها ومقرراتها، بما يتبع للجديد في العلم والتربية أن يكون هو الأساس في تطوير كليات إعداد المعلم... وأن يسعى أعضاء هيئة التدريس لتقديم نماذج للتطوير، تعتمد على الإبداع والتعليم الذاتي والمحوار، بما يساعد في تغيير الذهنية لدى الطالب المعلم، لأن فاقد الشيء لا يعطيه... والباب مفتوح أمام من يسعى نحو التطوير والتغيير في ظل السياسة الحالية لتطوير التعليم... والأمر متترك للجرأة والجسارة من أجل تخطي العقبات التي تواجه كل ما هو جديد من تجارب إبداعية لتطوير كليات التربية. فلاشك أن هناك قوى من الشباب تعمل من أجل التجديد، لكن تساهم كليات التربية بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إحداث التحولات الاجتماعية. ومن هنا نستنتج الأمرين الآتيين:

- يتحتم اليوم، أكثر مما كان في السابق أن نهتم اهتماماً خاصاً في أي إصلاح تربوي بتحديد أهداف التنمية سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية.
- إن النهوض بالمجتمع لا يمكن تصوره إلا مصحوباً بالتحديد في ميدان التربية والتعليم. وهذا صحيح بالنسبة لكل

وهذا سيضيف مجموعة أوسع من الوسائل والوسائل مثل أعمال الحفر والفيديو والصوت إلى وسيلة الطباعة وهذا يخلق مثيرات أكثر للاستجابة اللاشرعية اللا إرادية للأحداث الإنسانية واسعة الانتشار.
وهنا لابد أن نتوقف أمام تلك التغيرات، وما يجب أن يصاحبها من ترتيبات تتعلق بالنظام التعليمي... حيث يجب أن يكون التعليم الأساسي ذو معنى في الإداء للمواطن بمفهومها الجديد، وما يتطلب من اهتمام بسنوات الدراسة، ونوعية التعليم في تلك المرحلة الهامة، دون استثناءات للإناث أو أطفال المناطق الريفية. أما التطوير الذي يبدأ في التعليم، فيجب أن يتم توسيعه بحيث يشمل تغيير ذهنية الطلاب وأوبياد الأسر، لكن يتحقق مبدأ الاختيار بطريقة صحيحة، مع زيادة الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية، بما يتفق مع هذا الإصلاح، فيما يواكب الداخل غير التقليدية، مع الاهتمام بدخل الإبداع الذي يتعامل مع عقلية الطالب بطريقة تناسب والتطور الحادث في العلوم والتكنولوجيا.

أما أكثر السياسات التي يجب مراجعتها، فهي سياسة التعليم العالي التي وضعت منذ ٣٠ سنة عندما كان مستوى الانتظام في التعليم العالي للصفوة، وبين نسبة ١٠٪ على الأكثر.. أما الآن فإن النسبة يجب أن تتضاعف بحيث تحقق إعداد المواطن القادر على التعامل مع متغيرات القرن الحادى والعشرين... وهنا لابد أن تبدأ المؤسسات غير الحكومية، والجمعيات والروابط العلمية لكن تكون ببيوت خبرة، تتيح لتخذى القرار أن يختاروا من بين البديلين التي تعرضها تلك المؤسسات بعد دراسة مستقبلية، تعامل مع الواقع في

المستوردة المكتوبة . كما أن استعادة التعبير الشفوي لكتابته السابقة لا يعني أن التعبير الكتابي أخذ يتضاءل إذ نلاحظ من جهة أن عددا متزايد من الناس صاروا يستعملون الكتابة للتعبير عن أحاسيسهم وتبليل مرادهم ، وذلك يفضل البرامج لخواص الأمية .

ومن جهة أخرى ، فإن التعبير الكتابي أداة لا يمكن الاستغناء عنها في تدريس العلوم أو تنظيم المعلومات بطريقة يمكن الاستفادة منها على مدى الزمان ، لكن تصبح فيما بعد مصدراً أو مرجعاً ، وأخيراً ، فإن التعبير الشفوي يستمد عناصره إلى حد بعيد من النصوص المكتوبة .

على أن التعبير الكتابي أكثر تعرضاً للوقوع في التجريد من التعبير الشفوي فالصورة التي تستشفها من خلال الأوراق الطبوعة تكاد تكون مجردة من عناصرها المحسوسة ، وتكاد تحول إلى مجموعة من الأفكار والرموز ، وكلنا نعرف مساريء الثقافة المحصلة من المطبوعات . وهي ثقافة التي تعود المرء على أن ينظر إلى العالم من خلال الكتاب أو الجريدة ، وتعزله عن الواقع بحيث لا يستطيع أن يدركه على حقيقته .

ومهما يكن من أمر فإن التفريق القديم بين المهن الرفيعة التي يفترض في صاحبها أن يكون مطلعاً على الآداب والفنون ، وبين المهن اليدوية التي لا يشترط فيها شيء من ذلك ، هذا التفريق أخذ اليوم يزول . فهناك فعاليات عديدة تسلط من صاحبها أن تكون له ثقافة باتت معنى الكلمة على ما بان الثقافة ليست مقصورة باستثناء بعض المهن الخاصة على الجانب اللغوي وحده .

لقد تضاعف اليوم عدد من يحتاج في حياته المهنية إلى الاحتكاك بالوسط المادي

المجتمعات مهما كان نوعها ومهما كانت الطريقة التي تريد أن تحقق بها مصيرها .

ولذلك تتعالى أصوات هنا وهناك في التعليم وأساليبه : فمن الناس من يعتقد مضمونه لأنه غير مناسب لاحتياجات التلاميذ ومتخلف بالنسبة إلى تقدم العلوم وتطور المجتمع ولأنه مقطوع الصلة باهتمامات العصر ومن الناس من يعتقد الطرائق لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار ما في العمل التربوي من تعقد . ولا تستفيد من الخبرة المكتسبة في ميدان البحث العلمي ولا تهدف إلى تكوين العقل وتنمية الشخصية .

كما إن هناك مسألة هي في حد ذاتها موضوع جدال ، وهذه المسألة المطروحة تتعلق بتحديد دور كل وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة ومعنى بها المتحدث والكتابة (الكلمة والعلامة) ، والصورة ولاشك أن للوسائل أثرها في الطريقة المتبعة ويهدر أيضاً إلى حد ما في المحتوى والمضمون .

فقد أخذ التعبير الشفوي يستعيد اليوم جزئياً المكانة التي تتمتع بها في الماضي قبل اختراع المطبعة . كذا في التبليغ . وهناك عدة عوامل يمكن أن تفسر بها هذه الظاهرة . فوسائل التبليغ الجماهيري توسيع مجالها اليوم حتى أن قسطاً وافرا من الأخبار يصل إلى طريق المخاطبة ... والأمية لازالت منتشرة في مناطق شاسعة في مصر والمهن التي يحصل فيها التفاهم عن طريق المخاطبة عوضاً من أن يتناقض عددها قد أخذت على العكس تزايد . وأحياء التراث الشعبي المنقول بالرواية والسماع ، أصبح لدى الشعوب التي خضعت للاستعمار مدة طويلة وسيلة لإثبات الشخصية الوطنية التي كانت تمحي نتائج لسيطرة اللغات

القراءة والكتابة ونحن لا نقول بإن ينبعى التخلى عن مشروع تعلم الجماهير الفقيرة التعبير الكتابى ولكن استخدام طريقة المكالمة والصورة فى المناطق النائية وفي الجماعات التى تكفل حملات محوا الأمية فيها نتفقات باهظة أو تصادف عقبات بسبب قلة الإطارات وفقدان المعدات أن استخدامهما يعود بالفائدة الكبرى لأنهما يختصران الطريق أمام الإعلام والتثقيف فليس من المقبول في مثل هذه الحالة أن نستهين بهما الواقع أن دول كثيرة وقعت في مشكلة عقيدة في حملاتها لمحوا الأمية فتارة نجدها تستعين بالوسائل السمعية البصرية الحديثة فتستثنى من تعلم القراءة والكتابة ونجدها تارة أخرى تقتصر على تعلم مبادئ القراءة والكتابة فتتنكر تماماً لهذه الوسائل التثقيفية المفيدة والحقيقة أن الوسائل السمعية البصرية تؤى ثمارها بصورة مباشرة في مجال الإعلام والتشييط الاجتماعي كما أنها تفتح الطريق للتوعية والتثقيف لأنها تدفع إلى التعليم وتنمى لدى الفرد الرغبة في الاستزادة من الطرائق الأخرى في التبلیغ بما فيه التبليغ الكتابي.

إننا نتفاقم السيد المدير العام لليونسكو في رأيه بخصوص هذه المسألة إذ لا يجوز أن يصبح الإيضاح بالصورة والتعبير بالكتابة على طرقين نقىضان التربية المعاصرة الصحيحة سواء كانت من مستوى تعليم حروف الهجاء أو من مستوى آخر بل حتى من مستوى التعليم العالى ، لا بد لها من أن تستفيد من الشرح بالكلام ، والتعبير بالكتابة والإيضاح بالصورة للذين لا يعرفون القراءة والكتابة . ونحن لا نقول بإنه ينبعى التخلى عن مشروع تكين

والتفاهم مع الوسط الاجتماعى . والفضل فى ذلك يعود إلى تيسير التعليم والتقنيات وعميمها ، فهو لا يحتاجون إلى مهارة أخرى غير المهارة اللغوية لأن التعليم التقنى يستعين زيادة على الشرح الشفوى ، بوسائل أخرى كالعرض والتجربة والتطبيق كما أنه يستلزم من الإنسان إكتساب عادات وحركات خاصة وتعلم بعض الصنائع . ومن المهم أن نقر هنا بأن هذا النوع من التكوين يعد جزءاً ضرورياً لثقافة الإنسان الحديث ولا يقل أهمية عن التكوين التقليدى المتمثل في تعلم الأداب .

فقد دخلت أساليب التمثيل البصرى إلى كل مكان ، وتسربت إلى جميع ميادين الحياة المصرية ، ومن الملاحظ اليوم أن الصورة موجودة في مختلف المجالات الثقافية ، أما كثافة الإعلام أو كوسيلة للبحث العلمي أو كعنصر للترفيه عن النفس .

لقد أصبحنا نعيش في عالم أخذت فيه وسائل الإعلام القوية تقرب البعيد وتحقق المنجزات وينبعى في مثل هذه الحالة أن يكون موقفنا هو عدم الانحياز للتعبير الكتابي .

ومن جهة أخرى فلا ينبعى أن تقتصر في عملنا التربوى على التعبير الشفوى والتوضيح بالصور وحدهما .

وعوضاً عن ترجيح كفة الميزان لجانب دون آخر فمن الأفضل أن نبحث عن الفوائد التي يمكن أن تجني من كل هذه الوسائل وأن نحدد بطريقة منهجية الظروف التي يمكن فيها أن تستعين بتلك الوسائل بصورة متكاملة .

إن المسألة تهم جميع أشكال التعليم ومستوياته ولكنها تهم بالدرجة الأولى الملدوين من الناس الذين لا يعرفون

التربية الاجتماعية التي يعرّفها بها الإنسان قدرة في هذه الحياة كمنتج أو مستهلك فقط بل كمواطن قادر على المساهمة بطريقةديمقراطية في الحياة الاجتماعية فبهذه التربية يعرف الإنسان أنه قادر كفرد أو كعضو في هيئة على أن ينفع المجتمع أو يضره.

وينبغي أخيراً أن يجعل الطفل بصيراً بأمور هذه الدنيا التي سوف يعيش فيها حتى يستطيع أن يحدد لنفسه منهجاً في الحياة.

إن الخبرة الفنية من حيث إبداع الأشكال ، والتمتع بالجمال تعد مع الخبرة العلمية ، الطريقة الثانية التي تدرك بها العالم في تجده المستمر ، فمن الضروري أن يتمتع لدى الفرد بالإضافة إلى القدرة على التفكير الواضح ملكة التخييل التي هي أساس الاختراع العلمي والإبداع الفني معا.

فال التربية التي تقتصر على تعليم ما هو في زعمها ، (وكان موضوعها) حرصاً منها على (العقلانية) ، وتهمل الميلول الفنية مثل هذه التربية تقع على طرفي نقيف مع ما ذهب إليه العالم الكبير أينشتاين الذي قال: إن أجمل شيء يمكن أن يشعر به الإنسان هو التمتع بإسرار الحياة . وذلك الشعور هو الأساس لكل فن أصيل ولكل علم.

إن المربى لا يهمه أن ينبع التعلمى في نشاطه بقدر ما يهمه أن يخلق القابلية الفنية ، وينمى لديه الذوق فالأهم إذن هو تشجيع العاطفة المبدعة التي ترفع الإنسان إلى المستوى الأعلى . ومن هذه الناحية فإن ما درج عليه الناس من التمييز بين الفنون الجميلة والفنون الشعبية لا يبقى له أي معنى ويزول من تلقاء ذاته.

ومن المقومات الأساسية للشخصية

الجماهير الفقيرة من التعبير الكتابى ولكن استخدام طريقة المكالمة والصورة فى المناطق الناشئة وفي الجهات التى تكلف حملات فى محو الأمية فيها نفقات باهظة.

والمشكلة هي أن البرامج الدراسية لا تتناسب إلا بمعنتها الصعوبة مع متطلبات الواقع المحسوس كما تعيشه الأجيال . الصاعدة بما فيه من قضايا معاصرة كالحروب الطاحنة والصراع الاجتماعي والتفرقة العنصرية والجحود وتلوث البيئة ، ووضعية الشباب وحالة المرأة وأحوال الأقليات ويرى المربون أن هذا الفشل في التلاؤم له عدة مبررات ومن بينها أن المعطيات المتوفرة لديهم عن تلك القضايا غير كافية ، وإن المعدات الضرورية للتعليم غير متوفرة أياً.

والحقيقة إن هذا الفشل يدل على تخوف المربين من مواجهة القضايا المتعددة أو تهربهم منها . ولا بد أخيراً من الاقرار بأن أمثال تلك القضايا لها علاقة بミادين علمية متعددة ولا يمكن ادراجها بسهولة في البرامج الدراسية لأن الموارد فيها محددة بكيفية دقيقة.

ومن جهة أخرى فإن النفعيين يعتبرون أن نشر العلوم والتقنيات أحسن طريقة لبلوغ الأهداف ذات المنفعة إماجلة يجعلهم يفرطون في البعد الثاني للعلم باعتباره الوسيلة المثلث للحصول على المزيد من المعرفة التي بها يصلح الإنسان أمرره في جميع الميادين . بما في ذلك ميدان التطبيقات العلمية ذاتها . فالنزعة النفعية تجعل الإنسان والبيئة على طرفي نقيف . وتعتبر الطبيعة مسخرة لها يسيطر عليها كيغما يشاء عوضاً من أن تخلق بينهما مانوعاً من الانسجام والتوازن.

إن البرامج الدراسية كثيراً ما تهمل

يسد أمامهم الطريق الصحيح إلى المعرفة. إن التربية لا تكتسب الصيغة الديمقراتية إلا عند ما تخلص مما رسم فيها من مبادئ التربية القديمة وعندما يصبح العمل التربوي قائماً على أساس الحوار المستمر فتترك الجهود على توعية الفرد بقضايا الحياة إذ يجب أن نعلم الفرد كيف يتعلم من تلقاء ذاته بحيث يتحول بكلمة مختصرة من كائن منفعت إلى كائن قاعل ونشيط والتربية تصبح ديمقراطية عندما تسلك بالتعلم طريق الرقي وتجعله يكتشف من تلقاء ذاته أفقاً جديداً ويدفع في عمله عوضاً من أن يقتصر على الأخذ والتقى.

إن المساواة في حق التعليم تتطلب الاهتمام بالفروق الفردية بعد معرفة القابليات الخاصة بكل طالب وتكافؤ الفرص لا يعني القضاء على الفروق الفردية بين جميع المتعلمين كما أنه لا يعني المساس بالحربيات الأساسية والكرامة الإنسانية أو استغلال السلطة الإدارية والعلمية بإلإساءة إلى الفرد.

إن تكافؤ المفرص خلافاً لما اعتقاد البعض ليس مقصود منه المساواة الشكلية القائمة على معاملة جميع الأفراد بنفس الطريقة بل المقصود منه هو تعليم كل فرد ما يناسبه بالطريقة والسرعة الملائمتين له.

على أن تمكين المتعلمين من ممارسة حقوقهم الديمقراتية في مجال التربية يعني أيضاً تمكينهم من ممارسة حقوقهم في تسيير المؤسسة التي هم شركاء فيها ومن المساهمة في تحديد السياسة التربوية أن هذه الحركة تتماشى تماماً مع نفس التيار القوى الذي ظهر على الصعيد السياسي والاقتصادي إلا أن ظهورها في مجال التربية يثير مسألتين:

الاهتمام بالجمال والقدرة على إدراكه وتدوّقه على أن التربية الفنية يمكن بل يجب عليها أن تقوم بدور آخر لم يحظ إلى حد اليوم بالعناية الكافية في العمل التربوي، وتعنى بذلك جعل التربية الفنية وسيلة لل التجاوب مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، وإدراكها على حقيقتها وتغييرها إذا اقتضى الأمر.

والحقيقة أن هناك استثنى يمكن أن تثار: كيف ترتبط مختلف فروع التعليم بعضها ببعض؟ وهل حدثت العلاقات بين تعليم الشباب وتعليم الرواشدين؟ وهل وضع شروط الانتقال من مؤسسة تربية إلى أخرى على اختلاف أنواعها وتفاوت مستوياتها لا يشتمل النظام التربوي المقترن على مشاكل عوいصة مستعصية؟.

هل توفر لكل فرد فرصة تدارك ما فاته حينما يشاء لاكتساب المعلومات التي تنقصه بحسب احتياجات وإمكانيات العقلية؟.

هل يمكن الانخراط في النظام التربوي في أي مرحلة من مراحل العمر وهل يمكن للإنسان أن ينتسب إليه أو ينفصل عنه ما يشاء وأن ينخرط فيه ولو على كبر في السن بناء على الخبرة الشخصية التي اكتسبها في حياته الخاصة أو في إطار مهنته ونذهب إلى أبعد من هذا لنقول بأن النظام التربوي حتى ولو كان قائماً على الأساس الديمقراتية من حيث الانخراط في الدراسة لا يصدق عليه وصف الديمقراتية إذا كان في جوهره غير ديمقراطي فقد يكون متفتحاً من جهة إلا أنه من جهة أخرى يربى الناشئة على التفكير الضيق وهو يحاول أن يهدى الحواجز الاجتماعية إلا أنه يعتبر المناهج الدراسية ويعرف منها مواد أساسية وهو يفتح أمام التعليم مجالات واسعة إلا أنه

العمل والاتصال لأنها ناقصة ومحظة عن قصد نحو الانتقاد ولذلك فقد يكون من المفيد عرض جواب آخر من المسألة لكي تتعارض كفة الميزان.

على إنه لابد من الإشارة أننا لم يكن أبداً نزير في هذا المقام أن نحن حذو القاضي النزيه الذي يلزم جانب الحياة فقد حاولنا على العكس أن نساهم في العمل البناء عن طريق الإشارة إلى جواب النقاش.

إن التربية خاضعة لما تخضع له جميع أعمال الإنسان عندما تر على الأيم وتعيث بها يد الزمان فيبني للتربيه كى تتقى جسماً حسياً قادرًا على تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات النامية ولكن تحافظ على فاعليتها ونشاطها إلا ترضى بالحلول السهلة وألا تطمئن إلى الوصيحة الراهنة بل يجب أن تعيد النظر باستمرار في أهدافها وفي مناهجها وطرائقها.

هذه هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها أن تكتسب تربية صبغة ديمقراطية مع العلم أن الديمقرatie مطلب عسير لا يتحقق بجهود المربين وحدهم.

لابد أولاً وقبل كل شيء من أن يكف الناس عما درجو عليه مدة طويلة من الزمان بصورة مقصودة أو غير مقصودة من الخلط بين المساواة في حق التعلم من جهة والمساواة في فرص النجاح من جهة أخرى وكذلك بين فتح المجالات للتعلم من جهة وتحقيق الديمقرatie في التربية من جهة أخرى.

وهكذا فإن تحقيق الديمقرatie في مجال التربية ليس وهمًا وخيارًا ولاشك أن الكمال لا يتوفّر في مثل هذه الديمقرatie لأن الكمال يكاد يكون من المستحيلات ولكن الديمقرatie التي

أولاً يمكن أن نتساءل من يا ترى ينبعي أن يتمتع بحق توجيه التربية وتسييرها كمؤسسة اجتماعية؟ وعلى أي أساس نختارهم من بين العلميين والمتعلمين والجهات الأخرى من له علاقة بالتربية؟ ولقد يكون من بينهم رجال التعليم وأولياء الأمور الطلبة والمتخصصون في مختلف العلوم والربون وعلماء النفس وأطباء الأطفال وممثلو مختلف الجمعيات ومنظمات الشباب والهيئات السياسية وغيرها.

ثانياً: ما هو على وجه التحديد مجال اختصاص هيئات التسيير الذاتي وما هي مهامها فمن جملة الأعمال التي يمكن أن تقوم بها تحديد الأهداف التربوية وإنشاء المؤسسات المدرسية وتنظيمها وتمويلها وتوزيع الاعتمادات ووضع المناهج والنظر في الطرائق والمناهج وتعيين المعلمين والأساتذة وصرف المرتبات ومنع القوانين المدرسية ومراقبة النتائج ولعله من الصعب أن يتken الماء في الوقت الحاضر بمستقبل هذه الحركة الهادفة إلى تطبيق نظام التسيير الذاتي للمؤسسات رغم أن المحاولات التي تمت في هذا المجال تستحق كل اهتمام خاصة بقدر أن اتساع نطاقها في كثير من الأقطار ولكننا نستطيع أن نؤكد بأن هذا الحركة سوف تتعزز حتى ولو كان البعض منها يعتقد تغيير البنية العتيقة والقضاء على الأنظمة السائدة أمر خيالي ويستحيل تحقيقه في العالم الذي نعيش فيه. وقد يقول البعض بأننا ركزنا الحديث في هذا الجزء من تقريرنا على فشل الأنظمة التربوية وعيوبها وانحرافاتها وذهبنا في ذلك مذهبًا شططاً ونحن نقر بأن الصورة التي رسمناها ربما كانت خيالية من



طه حسين

- ومشاريعهم.
- القضاء على الأنظمة التربوية القائمة على السلطة وتعويضها بالمؤسسات القائمة على مبادئ الحكم الذاتي والمسؤولية والحوار.
 - تكوين رجال التعليم تكويناً تربوياً مركزاً على المعرفة واحترام الشخصية الإنسانية ب مختلف جوانبها.
 - الاستعاضة عن طريق الانتقاء بالتوجيه المدرسي.
 - مشاركة الجهات المحتاجة إلى الإطارات في وضع سياسة المؤسسات التربوية وفي تسييرها.
 - إقرار مبدأ الالامركزية وتجريد العمل التربوي من الطابع البيروقراطي.
- نريد لها هي التي تتماشى مع محتويات الواقع وتقوم على أسس موضوعية وتصالح للتطبيق العملي وليس مستمدّة من الأنظمة البيروقراطية أو التكنوقراطية وليس هبة من طرق الطبقة الحاكمة بل نريدها حية مبدعة تطويرية ولاشك أن تحقيقها يستلزم تغيير البنية الاجتماعية والحد من الامتيازات التي أصبحت جزءاً من ثقافة كما أنه يستلزم من جهة أخرى تعديل البنية التربوية من أجل فتح مجال أوسع أمام المتعلمين.
- تحرير التربية والسيريها في طريق التربية المستقرة
 - توعية الطلبة بمشاكلهم وحقوقهم

الإبداع وتعلم اللغات

د. أسماء غانم غيث

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة عين شمس

* الاهتمام الشديد بمهارات التعلم المنفصلة عن بعضها والمنفصلة عن باقي عناصر التعلم.

* اختزال عملية التعليم إلى مهام وتحليلها وبالتالي تفتت المهارة الواحدة إلى مهارات فرعية.

* احتساب المنتج النهائي للتعلم كمجموع لاتقان هذه المهارات الفرعية.. وقد أدى ذلك إلى:

اعتبار التفوق في التحصيل وتذكر المعلومات قمة النجاح في عملية التعلم.

ونتيجة لسيطرة هذا الموقف التقليدي أصبحت عملية التعلم مجرد أدوات مصطنعة لاقت لحياة المتعلم ولا حاجات المجتمع بصلة.. وأصبح خريجوها الجامحة

في حاجة إلى إعادة تعليم أنفسهم واكتشاف قدراتهم التي لم تقتد إليها يد معلم، وأشار هنا إلى أهم قدرات المتعلم والتي لم يتناولها التعليم في كل مراحله

ارتبطت طرق التدريس وأساليبه، بل وعملية التعليم بنظريات علم النفس، فحين يلغت سيطرة تورنديك على نظريات التعلم ذروتها في الخمسينيات ظهرت اصطلاحات كالتعليم المبرمج والتعلم من أجل التمكن وتعديل السلوك على يد بلوم وهو ما يتضمن في تدريس كل المواد الدراسية، بل وما يدور في أذهان كل المدرسين، وقد أفرزت هذه السيطرة للنظرية السلوكية عدة سمات تميز بها عملية التعليم بصفة عامة وتعلم اللغات بصفة خاصة، وأهم هذه السمات ما يلى:

* اختزال عملية التعليم إلى مجرد مثير واستجابة.

* التركيز على المنتج التعليمي وليس على ما يحدث من تعلم.

* التركيز على آداء وسلوك المتعلم، مجرداً أو منفصلاً عن عناصر العملية التعليمية.

والناتج بطبيعة الحال هو وجود جديد يكونه المتعلم لنفسه وهنا تصبيع نظريات تعلم اللغة التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفوية أو طريقة الاتصال أو طريقة القواعد والترجمة غير مجده في تعلم اللغة حيث ترکز في مضمونها على تعلم وتعدد قواعد اللغة ومفرداتها أو تبادل الرسائل الشفهية والمكتوبة أو ترجمة بعض العبارات المنفصلة دون الالتفات إلى التعلم وقدرته على فهم وتكون معنى لما يسمع أو يقرأ، وبالتالي انصب اهتمام المدرسين والباحثين أيضاً على نواح سلوكية مصطنعة لا تؤدي إلى تعلم مثل:

أى المهارات تؤكّد؟
أى المهارات تعلم أو لا؟

ما أفضل الأساليب لتدريس مهارة ما؟ وكيف ت العمل على تكامل المهارات.. مع أنها بطبيعتها غير منفصلة وفي رأي فإن أغلب هذه الداخل لا تفيد في تعلم اللغة الأجنبية في مصر، ولنأخذ في ذلك مثلاً مدخل الاتصال الذي يتبع حالياً في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المراحل قبل الجامعية بمصر.

يقوم هذا المدخل على فكرة أن اللغة وسيلة اتصال وأنها تستخدم لنقل الرسائل الشفهية والكتابة في موقف محدد، وأنها وسيلة يستعين بها الفرد على تحقيق حاجاته الاجتماعية والاقتصادية.. إلخ

وأعتقد أن هذا المفهوم يمكن أن يكون صحيحاً في مجتمعات محددة مثل:
* المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأوروبية حيث تستخدم اللغة بالفعل كوسيلة للاتصال أو التعليم لأنها اللغة الأم.. وهنا تنشأ مشكلة الاتصال بالنسبة للأقليات حيث يحتاج أفرادها لتعلم اللغة من أجل البقاء، فهي ضرورة حيوية بالنسبة لهم..

وهي قدراته الإبداعية. فكل طفل يولد ولديه قدرات إبداعية كافية تنتظر الفرصة الملائمة لتنميتها.. وهذه الطاقات لا يمكن تجزئتها وتفتيتها لأن الإنسان وحدة حية نامية لا تنفصل فيها التفكير عن السلوك .

وهناك إلى تعلم اللغة الذي يمثل الاهتمام الرئيسي وموضوع الدراسة ، فاللغة في رأي أكثر من مجموع المهارات التي يتعلّمها التلميذ ويدرب عليها.. وال المتعلمين أكثر من مجرد المتقين للمعلومات أو المارسين لأداءات منفصلة في مواقف مصطنعة . فتعلم اللغة هو عملية تفاعل بين مجموعة من العناصر يستطع من خلالها المتعلم أن يكون معنى لما يقرأ أو يسمع ويشكل فيها الفهم الإيجابي عنصراً هاماً . فالمتعلم حتى في مرحلة الطفولة يستخدم معرفته السابقة وقدرات العقلية بالإضافة إلى مجموعة من الرموز يستخلصها من النص أو الحوار ليفسرها في مضمونها.. وهذا تفاعل عدّة عوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وفردية مع المضمون اللغوي الذي يقرأه أو يسمعه المتعلم فيكون الناتج معنى لغوي يختلف من فرد آخر.

إلا أن هناك رأي آخر يتبناه اللغويون التقليديون مؤدّاه أن المعنى ينclip إلى المتعلم من خلال تعلم قواعد ومقولات اللغة.. وفي هذا إشارة واضحة إلى سلبية المتعلم، فالمعنى - في رأيي - لا ينclip بل يبين المتعلم لنفسه من خلال تفاعله مع ما يسمعه أو ما يقرأه من ذكر الآخرين . عملية بناء المعنى هي في الواقع عملية تفاعل وتبادل فكري ليس بين المتعلم ومجموعة رموز وقواعد لغوية - وإنما بينه وبين كاتب النص أو قائل الحديث في إطار ما يحمله كل منهما من خلفية .

يعنى القراءة والبحث وتوظيف المعلومات للتأويل والنقد وهو ما يتصل بالتراث الكمى لا الكيفي.

هذه التساؤلات توضح أن ثمة تغيير جذرى قد أصبح يمثل ضرورة ملحة.. وهذا التغيير- فى اعتقادى- يجب أن

يبدا ببحث جدوى أن نصب فكر كل التلاميذ بلاستثناء فى عالم واحد وهل هذا يمكن تحقيقه- مع الأخذ فى الاعتبار أن هناك فروقاً فردية وأن هناك قدرات إبداعية كامنة فى كل متعلم؟

إذن ما دور اللغات الأجنبية فى مصر ولماذا نعلمها والإجابة عن هذا التساؤل يكفى أن ندرك أن العالم قد أصبح قرية صغيرة لا يمكن أن يخفي ما يدور فى أحد جوانبها عن بقية أجزائها.. وهذا يولد تحديات ثقافية وفكريه واجتماعية واقتصادية تفرض نفسها على مجتمعنا المصرى.. وهنا نجد أنفسنا كمصريين فى حاجة إلى تعلم اللغات الأخرى بهدفين:

أولاً: التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى بهدف مواكبة الأحداث المتلاحقة والإطلاع على المعلومات المتزايدة والتغيرات التكنولوجية.

ثانياً: نقد وتنقية كل ما تفرضه علينا طبيعة العصر من تحديات ثقافية وعلمية وحضارية، ليس فقط بهدف الاختيار الوعي بل بهدف الإسهام فى تقدم الحضارة حتى لا تكون تابعين ولكن من منطلق الندية.. وفي هذا الصدد فليس هناك لغة أم ولغة ابتدائية ولغة ثانية، فهذه التصنيفات تقف عائقاً في طريق الوعي والفهم، وهي عناصر أساسية للتفكير.

وفي هذه هذين الهدفين فإننا لانحتاج لتعلم اللغة الأجنبية بمنطق الرفاهية بل كبدائل حضارى وحيد ومن خلال وعلى وفكر عميق وبهدف الإسهام الحقيقى فى

وهنا يتبعين عليهم وعلى أطفالهم أن يتعلموا مصطلحات وظيفية محددة مثل القبول أو الرفض لاقتراح المطالب المساعدة.. إلخ وهى أساليب تستخدم فى المطاعم والمحال والمدارس وهى ضرورية وحيوية بالنسبة لهذه الجماعات.

* مجموعة دول الكومونولث والى استقلت عن إنجلترا حيث تسود لغات محلية لاستخدام فى التعليم أو المؤسسات الرسمية.. أما اللغة الرسمية التى تستخدم فى مؤسسات الدولة ومنها المدارس فهي الانجليزية.. وهنا تبرز أهمية تعلم الانجليزية كلغة ثانية- كوسيلة اتصال وتعليم بهذه الدول.. ولذا فإن اتباع الدخل الاتصالى ملائم جداً.. أما فى مصر فالامر مختلف تماماً، فاللغة الرسمية هي العربية، ولغة التعليم هي أيضاً العربية.. مما يستدعي إثارة عدة تساؤلات منها:

- هل تعلم اللغات الأجنبية- لإتقان مهارات منفصلة كالتحدث للتواصل خارج المدرسة؟

- هل نعلم اللغة ليحفظ التلاميذ مجموعة من المفردات والاصطلاحات التى تستخدم للتواصل فى مواقف حياتية وهو ما يتتسق مع المستوى الأول من تصنيف بلوم- أي التذكر؟- ولا يخفى أن هذا هو محور تعلم اللغات فى كل مدارسنا بمراحلها وأنواعها.

- إذا سلمنا بأهمية تصنيف بلوم وتردجنا إلى مستويات التراكيب والتحليل والتطبيق والتقويم ، هل نجد سؤالاً واحداً يمثل هذه المستويات فى امتحان اللغة الانجليزية في كل المراحل وحتى الثانوية العامة؟

- هل يقدم المستوى الأول (المعرفة) بعنوانها الشامل أم يقدم معلومات لا جدوى منها ولا ترقى إلى مفهوم المعرفة الذى

الذكر والاستعداد للامتحان، وما يقدمه المدرس يجب أن يتذكره التلميذ وإذا سمح له بالفهم والتفسير فمن خلال وجهة نظر الكاتب والمدرس... وهنا يدرك التلميذ ببساطة أن هناك خلقة واحدة غير قابلة للنقاش ولا داعي للفهم أو التفسير أو النقد... وإنما كل الأمور تقبل على علاقاتها... وهذا المناخ يؤدي إلى حقيقتين أساسيتين:

أولاً: أزيداد الهوة بين واقع المدرسة المصرية المتختلف عن العصر(في التعلم من أجل التذكر) وعن طبيعة نمو التلاميذ في إطار الواقع السريع للتقدم الثقافي والفنى والاجتماعى وما يخصمه من متغيرات أقوى تأثيراً فى تكوين وعي التلاميذ لأنها أصلق بهم مما يدور داخل المدرسة.

ثانياً: إعداد عقل فارغ كصفحة بيضاء مهياً تماماً لتلقى وتبني أي فكر متطرف قد يعرض عليه في صورة حوار ويتطابب منه التأويل والفهم والتفسير والإقناع والامتناع، وهو ما يحتاجه نمو العقل، ولم يمارسه بالمدرسة، فحين تستمع الفرصة . لذلك يبدأ في خوضها ولو من باب التعرف على هذا الوضع الجديد وهذا تبدأ الكارثة.

إذن فالفهم والوعى والتأويل ومتطلبه هذه المفاهيم من أساليب ديمقراطية كالمناقشة والحوار وإبداء الرأى والنقد هي عناصر أساسية - للتعلم بشكل عام وتعلم اللغات بشكل خاص.. فالقارئ المبدع الذى يفهم ويعكس ما يفك فى أثناء قراءته.. ويعنى ذلك أنه يعي ما يقرأ، بل ويقرر استراتي�يات أخرى تعينه على الفهم والنقد وإعادة صياغة ما يقرأ في إطار مضمون إنساني.

المحور الثاني لهذه الدراسة تبني المدخل الإبداعي فى بناء المعنى وبناء المعنى لا

صنف النقدم.

تدور الدراسة حول محوريين أساسيين: المحور الأول: هو الوعى وتنميته من خلال تعلم اللغة، فالطالب المصرى فى مراحل التعليم قبل الجامعى، بل وفي معظم الأحيان فى التعليم الجامعى، يدرس المقررات بهدف النجاح فى اختبار نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي.. وهذه الاختبارات هي السيف المسلط على رقب الطالب وهى التي تحددـ وهو الأخطرـ طبيعة عملية التعلم السائدة فى جهارات الدراسة، فكل ما يدور بالفصوص هو ببساطة محاولة إكساب الطلاب مهارة الإجابة عن الأسئلة الامتحانية والتي أصبحت من أهم متطلبات العملية التعليمية والتي أصبحت مفرغة من مضمونها الاجتماعى والثقافى، بل إنها لا تلقى أي ضوء على شخصية المتعلم وقدراته الإبداعية.. وهنا نجد انفصلا حادا بين ما يدور داخل جهارات الدراسة ومنطلقات الحياة.. فالطالب خارج المدرسة يحتاج لأن يفهم ويوئل ويفتعل مع الأحداث وكل ما يحيط به فى البيئة المحلية وفى العالم.

وهذا الوعى لا يخلفه هذا النوع من التعلم الزائف الذى يهدف إلى التذكر وإتقان مهارات غير مجده لا ترقى لمستوى الحياة، فالتعلم المشر هو الذى يستمد عناصره من الحياة ويتوثق صلة التلميذ بها فينشط ويفسر ويوئل وينقد ويسعى لإيجاد صيغ جديدة للحياة. هناك أيضاً بعد اجتماعى هام يسود الفصل الدراسي يتمثل فى المناخ التسلطى الذى يلعب فيه المدرس الدور الأوحد فهو المصدر الوحيد للمعرفةـ إن جاز أن نسمى ما يقدم بمعرفة فهو مجموعة من المعلومات تلقى من أجل



د. أسماء غيث

والضعف في استجابيات وقدرته على بناء الموقف، وبالتالي على تعديل استراتيجياته.

وأود أن أوضح في هذا المقام أن تنمية قدرة المتعلم على بناء المعنى لا تعنى بتأيي حال التركيز على القراءة دون غيرها.. فاللغة بهذا المفهوم لا تقسم إلى مهارات جامدة منفصلة كما كان سائداً في ضوء المفهوم التقليدي، وإنما هي فكر يقوى مع المتعلم في مضمون ثقافى اجتماعى معرفى يسمو بعقل المتعلم وخبراته إلى إنتاج المعرفة وليس تقليهما وهو الهدف الحقيقي للتعلم يحتاج المتعلم لاتباع استراتيجيات مختلفة لا تعلق على جميع المتعلمين وإنما يتبعها بنفسه وهي «استراتيجية تكوين المعنى» وتتضمن من ثلاثة مراحل هي:

أولاً: قبل القراءة

* ماهدفى في قراءة هذا النص؟

* هل يشكل الموضوع أهمية بالنسبة لي؟
* ما الأفكار التي تتوقعها من خلال هذا العنوان؟

* ماذَا تتوقع أن أصل إليها بعد قراءة هذا النص؟

ثانياً: أثناء القراءة:

* ما الأفكار الرئيسية لهذا النص؟

* ما التفاصيل المتعلقة بكل فكرة؟

* هل يعرض الكاتب أفكاره في سياق منطقى؟

* هل هناك تناقض في الأفكار؟

* ما البراهين التي يقدمها الكاتب للبرهنة على صحة ما يقدم من أفكار؟

* هل هناك تناقض بين الواقع وأفكار الكاتب؟

* هل أتفق مع الكاتب أم أختلف معه؟
ولماذا؟

* مَا الأدلة التي تؤيد رأيي (من

يمثل مهارة معينة وإنما يتمثل في قدرة الفرد على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتي لا يمكن اختزالها إلى مهارات ، هذه القدرات تتسم بالمرونة والقدرة على التكيف وتدعم المسلوك وكذلك تغيير استراتيجيات التعلم في ضوء رؤية مستقبلية- منها الفهم والنقد واتخاذ القرار .. أما اتقان المهارة كهدف فينطوي على الثبات والجmod واتباع أساليب يحددها المعلم من قبل للوصول إلى هدف محدد وهو إتقان جانب سلوكي أو تحصيلي عن طريق التكرار والتدریب والاستخدام الآتماتيكي في مواقف لاحقة، فلامجال للوعي أو الفهم في اللغة، لأن المتعلم لا يمثل أكثر من متلق للمعلومات، فبینما ينمو المذهب التقليدي إلى اكتساب هذا المتعلم للمهارات والمهارات الفرعية واستخدامها بطريقة روبيانية في قراءته لأى نص يتجه المدخل الإبداعي إلى تأكيد أهمية القارئ النشط الذي يبني المعنى الخاص من خلال التكامل بين معرفته الحالية والمعرفة الجديدة من خلال استراتيجيات مرنة تنظم وتعدل من عملية التعلم، وبغض النظر عن سن المتعلم وقدرات يمكن أن تجرى عملية القراءة بهدف بناء المعنى .. أما ما يمكن أن يتغير مع الوقت فهو مدى صقل خبرة القارئ في تفسيره لما يقرأ وأنضماً ما يقدم المدرس من مساعدة للتعلم.

ولذا فإنه ليست هناك مهارات عامة أو فرعية محددة مسبقاً ولكن هناك استراتيجيات يتبناها المتعلم ويعدها وفقاً لرؤيته التي يحددها في ضوء ما يقرأ أو يسمع وطبقاً للهدف الذي يحدده لنفسه بمساعدة المدرس .
ونتيجة لذلك تنمو قدرة المتعلم تدريجياً على إدارة الموقف واكتشاف نقاط القوة

المتعلم في المراحل الأولى أو المتوسطة في التعلم.

واللّفّة بهذا المفهوم لا يمكن تقسيمها إلى لغة أجنبية ولغة ثانية ولغة أم.. فالتفكير ينمو في كل الثقافات وهناك عملية تفاعل تؤدي إلى التأثير والتاثير والإسهام في نمو وتنمية الفكر في وعاء لغوي.. ولذا فعملية الترجمة الواعية والنّاقلة لما يدور حول المتعلم تصبح لها أهمية قصوى.

أود أيضاً أن أؤكد أنّنى كباحثة لست ضد التذكرة، ولكن السؤال هنا هو أى تذكر؟.. ولماذا التذكرة؟.. وهو سؤال يحتاج لأن يجيب عنه كل من يفهم في عملية التعليم وأيضاً التعلم.. فمن واقع مفهوم أشمل وأعمق للتعليم يجب أن يفهم المتعلمون أيضاً في الإجابة عنه.. وهو ما يحتاج لدراسة لاحقة.

ولذلك فإني أرى أن المتعلم.. كنتيجة لرؤيته ولهذه الخاص من التعلم ولخبراته في الحياة.. يمر بخبرة ناتجها فكرة ومعنى جديدين يكونهما المتعلم..

القراءات-الأخبار السابقة-المعرفة السابقة-الأذكار المستقبلية-المشعر-

الهدف والتوقعات..)

* ما رؤيتي لهذا الموضوع؟

ثالثاً: بعد القراءة:

* هل يشكل ما أكتب معنى جديداً لما أقرأ؟ ما الجديد فيما أكتب.

* إذا لم يكن في مقدوري كتابة أي شيء حول هذا الموضوع فلماذا..

* ما الأفكار التي يمكن أن أكتبها بعد هذا الموضوع؟

وتمثل المرحلة الأولى تحديداً لأهداف المتعلم وتوقعاته.. أما المرحلة الثانية فتتضمن تحليل للأفكار وسياقاتها وكشف التناقض بين الواقع والمادة المقروءة أو بينها وبين أفكار ورؤى المتعلم وتحديد استجابته وقدرته على إدارة حوار بين أفكاره وماحوله.. ثم تأتي المرحلة الثالثة التي تمثل منتج التعلم والمعنى الجديد وتجاوزه للنص... ويمكن تبسيط أسلطة المراحل الثلاث بحيث تتلاءم وقدرات

دعاة الإسلام السعودي

(١) الإمام عبد العزيز بن باز

هل نحن جمّعه أكفار؟

د. محمد أبو الأسعد

على صياغته صياغة دينية وهابية شديدة التعصب، فبعد أن حفظ القرآن في الكتاب وهو عبارة عن حجرة من الطين ملحة بالمسجد إذ لم تكن السعودية حتى ذلك الحين تعرف المدارس كما أنها لم تكن تعرف الجامعات ولذلك فقد التحق بن باز بحلقات التدريس في المساجد فدرس علوم اللغة العربية ثم تتلمذ على شيوخ الوهابية في العلوم الشرعية فدرس الحديث والفقه والتفسير وقرأ قتاوى ابن تيمية وتفسير ابن كثير ومصحح مسلم ونحو ذلك من الكتب المعتمدة لدى الوهابية مثل جامع العلوم والحكم ورياض الصالحين وفتح المجيد. وبابان دراسته أصبح بمعرض الرمذ الذي انتهي به إلى العمى وقد النظر وهو دون العشرين من عمره فلم تكن السعودية حتى تلك الحين تعرف الطب والمستشفى إلا عن طريق البعثات الطبية التي كانت ترسلها مصر في

حياته :

ارتبط مولد الإمام عبد العزيز بن باز بمولد أخطر تجارب الإسلام السياسي في القرن العشرين، ففي عام ١٩١٢ ولد عبد العزيز بن باز في مدينة الرياض وفي نفس العام بدأت تجربة جماعة أخوان الهجر الوهابية حيث تكونت لأول مرة في هذا القرن ميليشيات دينية مسلحة قام على إكتافها بناء الملك سعود وفرض المذهب الوهابي وكان أحد متطوعي هذه الجماعة الذين يقومون على تعليم العقيدة الوهابية واحداً من أسرة بن باز وهو الشيخ عبد الحسن بن باز، ومن ثم يمكن القول بأن الإمام عبد العزيز بن باز نشأ في أسرة شديدة التعصب للمذهب الوهابي الذي تعتمدة الدولة السعودية عقيدة لها. ثم جاءت تربية بن باز وتعليم لتوذك

بالمعروف والنهى عن المنكر وكذلك إدارة البحوث والافتاء والدعوة وأيضاً مراقبة تعليم البنات وكذا مراقبة المساجد والأوقاف وهيئة كبار العلماء جميعها هيئات دينية خاصة لسلطان الدولة ومهمتها تأكيد شرعيتها بتجسيده المبادئ الوهابية وإظهار الحكام للسعوديين باعتبارهم حماة الإسلام.

وقد أهل هذا المنصب الديني الرفيع داخل المؤسسة الدينية السعودية الإمام عبد العزيز بن باز لكنه يلعب دوراً هاماً على الصعيدين الداخلي والخارجي.. فعلى الصعيد الداخلي في المملكة السعودية أصبح بن باز هو الشخصية الدينية الأولى فهو رئيس إدارات البحث العلمية والافتاء والدعوة والإرشاد ثم هو عضو هيئة كبار العلماء ورئيس اللجنة الدائمة للبحث العلمية والافتاء في هيئة كبار العلماء كما أنه عضو المجلس الأعلى للجامعات الإسلامية في المدينة وعضو الهيئة العليا للدعوة الإسلامية بالملكة.

وهو على الصعيد الخارجي رئيس المجلس التأسيسي لرابطة العالم الإسلامي ويرأس جميع الإدارات والهيئات التابعة لهذه المنظمة فهو رئيس المجلس الأعلى للمساجد ورئيس المجمع الفقهي الإسلامي بمكة وعضو الهيئة العليا للدعوة الإسلامية وعضو المجلس الاستشاري للشباب الإسلامي وعضو الصندوق الدائم للتربية الشبابية.

وقد أتاح له ذلك أن يلعب دوراً مؤثراً على الصعيد العالمي فتولى سماحته رئاسة العديد من المؤتمرات العالمية الإسلامية، ويسره ذلك سبل الاتصال بالكثير من الدعاة ورجال وذمماء التجمّعات الإسلامية والشخصيات البارزة في حقل الدعوة الإسلامية وقضايا المسلمين في

موسم الحج أو التي تلّحّقها بالنكبة المصرية في أراضي الحجاز.

ومن ثم خرج الشيخ عبد العزيز بن باز إلى الحياة العلمية وهو في نحو الخامسة والعشرين من عمره أعمى كفيه البصر لا يحمل في رأسه من معارف الدنيا سوى ما قرأه من كتب الوهابية وما تعلمه من مبادئها الدينية.

وأشغل الشيخ عبد العزيز بن باز بالقضاء حيث أن القضاء في السعودية هو قضاء شرعى لا يشترط فيمن يشغل مناصبه إلا أن يكون عارفاً بفقه الوهابية ومن ثم تولى الشيخ بن باز قضاء مدينة الخرج لمدة تصل إلى ١٤ سنة انتقل بعدها للعمل في مجال التدريس فاشتغل مدرساً بالمعهد العلمي بالرياض ثم بكلية الشريعة حيث تولى تدريس الفقه والتوحيد والحديث لنحو ٨ سنوات نقل بعدها إلى الجامعة الإسلامية في المدينة فقضى بها ١٤ سنة ما بين ثانية رئيس الجامعة ثم رئيساً لها حتى عينه الملك فيحصل في عام ١٩٧٤ في منصب الرئيس العام لإدارات البحث العلمية والافتاء والدعوة والإرشاد برتبة وزير.

ومنذ ذلكحين أصبح الإمام عبد العزيز بن باز على حد تعبير ترجمته السعودية - مفتى العصر وفقهـ هذا الزمان ليس داخل المملكة السعودية فحسب بل في كافة أرجاء العالم الإسلامي وأينما وجد معلم على ظهر البسيطة.

فمنصب الإفتاء والدعوة يعتبر من أرفع المناصب في المؤسسة الدينية السعودية والتي تتخذها الدولة مصدرأ الشرعيتها وتتأكد حكمها ورجال الدين في السعودية تحولوا منذ ثلاثينيات هذا القرن إلى مجرد موظفين مدنيين يتلقّبون أجورهم من الدولة ومن ثم أصبح نشاطهم محكوماً بنظم وأهداف الدولة فهيئة الأمر

لكى نتعرف على بعض أبعاد دور الإمام عبد العزيز بن باز هذا علينا أن نلقى نظرة على رابطة العالم الإسلامي التي يترأسها منذ عام ١٩٧٤، وهذه الرابطة ترجع نشانتها إلى عام ١٩٦٢ تطبيقاً لمبادئ الأمير فيصل ولـي العهد السعودي آنذاك فبات توليه السلطة الفعلية برئاسته للوزارة في عام ١٩٦٢ أعلن برنامجه الذي أعده آنذاك بعنوان لمواجهة خطر القومية العربية والزعامة الناصرية وتضمن هذا البرنامج مجموعة من المبادئ الدينية غايتها توظيف الإسلام توظيفاً سياسياً لخدمة العرش السعودي وحمايته، تنص البرامج على توجيه عناية أكبر للدين وأن يكون لفقهائها وعلمائها دوراً إيجابياً فعالاً وأن يوجه اهتماماً خاصاً لنشر دعوة الإسلام والزود عنه قولًا وعملًا.

ولذلك فقد تم عقد مؤتمر إسلامي في مكة في عام ١٩٦٢ حضره نحو (٦٠) شخصية من علماء الدين وقادة الرأي والفكر في العالم الإسلامي كان من بينهم الشيخ بن باز وأبن العثيمين وأبن فواز من السعودية وأبو الحسن التدوى أنصار الشیخ حسین مخلوف والشيخ متولی الشعراوى من مصر وأسفر هذا الاجتماع عن تأسيس رابطة العالم الإسلامي للدفاع عن الإسلام والتتصدى للأيديولوجيات التي تتعارض مع الإسلام واتخذت مكة مقراً للرابطة التي تولى رئاستها الشیخ عبد العزیز بن باز ورصدت لها الحكومة السعودية مبالغ مالية كبيرة ظلت تتزايد عاماً بعد آخر كما تكون لها جهاز إداري ومالى وتتفروع عنها مجموعة من التنظيمات الأخرى مثل المجلس الأعلى للمساجد الذي يشترك في عضويته من مصر الشيخ جاد الحق شيخ الأزهر وأصبح للرابطة فروع في مختلف قارات العالم، وبالرغم من أن رابطة العالم الإسلامي :

كل أنحاء العالم، وهو خلال ذلك لا يألوا جهداً في تتبع أحوال المسلمين وملاحظة شئونهم في جميع البلدان الإسلامية وتتابع أخبار الدعوة والدعاة ليعنى بشئونها وشئونهم ويعمل على تذليل ما قد يتعرض طريق الدعوة من عقبات أو عراقيل في كل مكان.

ولذلك فقد منحته الدولة السعودية جائزة الملك فيصل لخدمة الإسلام عن عام ١٩٨٠، وذلك لدعمه لحركات المهاجر الإسلامي في كل بقاع العالم لكن الشیخ تبرع بهذه الجائزة التي تبلغ قيمتها ثلاثة أرباع مليون جنيه لإحدى الجمعيات الإسلامية في السعودية، فلم يكن الشیخ بحاجة إلى القيمة المادية لهذه الجائزة فهو يحيا في رغد وبحبوبة من العيش إذ تتدنى نفقات اليومية على موائد الطعام فقط الآلف جنيه يومياً فالشیخ يتصرف بالكرم العربي الأصيل وينفق على موائد الطعام له والأهل بيته وضيوفه ما يريده على (٦٠ ألف جنيه) في الشهر الواحد.

رابطة العالم الإسلامي

ولكى تتعرف على الدور الذى يلعبه الإمام عبد العزیز بن باز على الصعيد الإسلامي والذى يمكن تأثيره إلى مصر بدرجة ملحوظة لا يمكن أن تخطتها العين حيث يسود تيار الإسلام السعودي في عالم النشر والصحافة والإعلام وفي كثير من المدارس والمساجد والجامعات بل وفي مختلف أوجه الحياة المصرية من حجاب المرأة والبنوك الإسلامية وأسلمة النقابات المهنية.. إلى آخر ذلك مما يمكن تأثيره إلى جماعات الإرهاب والتطرف الدينى.

وميزانية رابطة العالم الإسلامي لندرك خطورة الدور الذي تقوم به فقد تضمنت ميزانيتها العام ١٩٩٢ نحو ٥٥ مليون ريال سعودي صرف منها نحو ٢ مليون ريال إعانات للمدارس الإسلامية و٥٠ مليون ريال إعانات للجمعيات الإسلامية و١٢ مليون ريال نفقات دعوة و٦ مليون ريال إعانة مساجد و٤ مليون ريال لتحفيظ القرآن و٢٠٥ مليون ريال نفقات معيشية هذا بالإضافة إلى إعانات الصحافة الإسلامية ونفقات المطبوعات الدينية والسياسية وغيرها من الأنشطة التي تضمنتها ميزانية رابطة العالم الإسلامي. وقد قاتلت الرابطة بعث المؤتمرات وتوجيه الحملات الإعلامية والدعائية ونشر المطبوعات حول قضايا سياسية مثل قضايا أفغانستان والفلبين والبوسنة والهرسك كما نشرت موضوعات عن الشريعة الإسلامية والجهاد الإسلامي وعنيت عناية خاصة بنشر مؤلفات سيد قطب وأبو الأعلى المودودي وبعد القادر عودة وعنيت أيضاً بنشر كتب فقهاء الوهابية من أمثال ابن تيمية وأبن حنبل وأبن القيم وأبن عبد الوهاب، وتصدت أيضاً لعرض موقف العقيدة الوهابية من قضايا مؤتمر السكان وشرب الدخان وحلق اللحى وقصصير الثياب وزيارة القبور ونحوها من المؤلفات التي تجسد مبادئ الوهابية ونشرت أيضاً مؤلفات بعض دعاة الإسلام السعودي في مصر مثل القرضاوى والجندى وأبو جريشه وهى مؤلفات تؤكد على الزعامة السعودية للعالم الإسلامي وتسهم بدرجة كبيرة فى صياغة فريق من المصريين يؤمنون إيماناً يقينياً مطلقاً بأنهم أدوات لإرادة الله ومن ثم تنشأ من بينهم جماعات من غلاة الوهابية تمارس العنف وتشيع الإرهاب على أرض مصر.

قامت كمنظمة دينية إلا أنها وجهت اهتمامها للمسائل السياسية فقامت بانشطة متعددة بهدف تكوين رأى عام إسلامي في مختلف القضايا والموضوعات السياسية ساعدت على تجسيد المبادئ الوهابية التي تتفق مع أهداف العرش السعودي وإظهار حكام السعودية باعتبارهم حماة الإسلام ومن ثم تأكيد شرعية هذا النظام وتبصير سياساته. وقد ساعد الإمام بن باز ورابطة العالم الإسلامي على القيام ببعضها السياسية ما أصابته السعودية من ثروات هائلة من جراء ارتفاع أسعار الفن الجivilوجي المعروف بالبترول، فبعد حرب ١٩٧٣ ارتفع سعر برميل البترول من ٢ دولارات عام ١٩٧٢ إلى ٤٤ دولاراً عام ١٩٨٢، كما ارتفع إنتاج السعودية من ٢ مليون برميل يومياً إلى ١٠ مليون برميل، ومن ثم ارتفع دخل السعودية من نحو ٢ مليارات دولار في عام ١٩٧٢ إلى ١٢٠ مليار دولار في عام ١٩٨٢ أي بزيادة قدرها ٤٠٠٪ في عشر سنوات وهو ما لم يحدث لأى بلد في التاريخ الاقتصادي.

وكان من الطبيعي أن يخصص جزءاً من هذه الثروة البترولية الهائلة وعائداتها الضخمة لتوظيف الإسلام عالمياً لخدمة النظام السياسي السعودي، ومن ثم أصبح تحت يد الشيخ عبد العزيز بن باز مبالغ مالية طائلة استخدمها في تصدیر الفكر الوهابي والتبشير بالنموذج السعودي إلى مختلف أنحاء العالم الإسلامي وفي مقدمتها مصر التي طالها من ذلك الشيء الكثير فانتشر الفكر الوهابي في ربوع مصر المختلفة وأصبح النموذج السعودي هو حلم المصريين الغيبيين عن جوهر الإسلام وحقائق العصر.

ويكفي أن تلقي نظرة على أنشطة

ونعرات جاهلية.. أما أولئك الذين يسمعون الموسيقى ويقبلون على المعاشر فقد ارتكبوا إثماً عظيماً وفاحشاً شديداً وسوف يصب الآنك (الرصاص المصهور) في آذانهم يوم القيمة.

أما دعاء تحرر المرأة فهم في نظر الإمام الأعظم خارجون على الشرع الذي منع سفور المرأة والخروج من بيتها، وألزم الشرع النساء بالالتزام الحجاب بحيث لا يظهر من المرأة شئ على الإطلاق حتى كفها أو قدميها أو وجهها أو عينيها لأن جميع أجزاء المرأة عورة حتى ظفرها كما قال الإمام ابن تيمية وحتى عينها التي ترى بها لأن العين من مراكز الشهوة كما قال الإمام ابن القيم، كما الزم الشرع المرأة بأن تستقر في بيتها ولا تخرج للعمل لما يؤدي إليه ذلك من اختلاط بالرجال وانحطاط للأخلاق ومخالفة لشرع الله.

بيد أنه من طريق فتاوى الإمام الأعظم بن باز تلك الفتوى الخاصة بمخالطة الرجال للخدمات من غير المسلمين، فقد كثر في المجتمع السعودي بعد الغزو الفاسد الذي أصابة من تدقق القرآن البيولوجي استخدامهم الخادمات من غير المسلمين من بلاد جنوب شرق آسيا وهي بحكم وجودها في المنزل تختلط ببرجالة ولذلك.. فقد أفتى الإمام الأعظم، بأنه لا حرج من مخالطة الخادمة غير المسلمة، لكن يجب ألا يعاملها مستخدموها معاملة المسلمة بل عليهم أن يبغضوها لما في وجودها من الأضرار الكثيرة (١٤).

أما فتاوى السياسية للإمام الأعظم بن باز فقد دارت حول قضايا المحاكمية والقومية والشوري والحرية والجهاد واتسمت جميعها بالجحود وبرفض كل قيم ومبادئ ومقاهيم الحضارة الحديثة والفكر السياسي المعاصر.

فتاوي الإمام بن باز:

وللامام بن باز مؤلفات وفتاوی فى مختلف أمور الدين والدنيا يمكننا أن نصنفها إلى ثلاثة أنواع من الفتاوی هي الفتاوی الاجتماعية.. والفتاوی السياسية.. ثم الفتاوی العلمية.. وبالنسبة للفتاوى الاجتماعية فهي تتسم بالجمود والشدة والحدية في أبسط أمور الحياة الإنسانية بحيث تأخذ بتلابيب المسلم وتطارده باستمرار وتحيل حياته إلى جحيم وترفع عليه حد التكفير في كل كبيرة أو صغيرة من أمور الحياة الاجتماعية. فأولئك المسلمين الذين شاع بينهم نوع من الاحتفالات الدينية كالاحتفال بمواليد الرسول عليه السلام والاحتفال بليلة النصف من شعبان أو بليلة الإسراء والمعراج هم خارجون على الإسلام.. وأولئك المسلمين الذين تعودوا على زيارة قبور أولياء الله الصالحين والصلة في مساجدهم والتسلق بالأنباء والأولياء هم مشركون بالله.. وأولئك المسلمين الذين يستخدمون التصوير ويسمحون به أو يزيّنون بيروتهم بلوحة ونماذجه فهم عبادة أو شان.. وأولئك الرجال الذين شاع بينهم حلق اللحية هم عاصرون للرسول عليه السلام وخارجون على سنته وهديه.. إن أولئك الذين يرخون أثوابهم حتى كعوبهم ولا يتزمون تعاليم الوهابية بلا ينعدى الشوب منتصف الساق فسوف تكون كعوبهم في نار جهنم.. وأولئك الذين يحددون نسلهم أملأ في حياة أفضل لهم ولبنائهم هم كفار مخالفين لشرع الله.. وأولئك الذين لا يتزمون العمل بسنة النبي في كل كبيرة وصغيرة من مأكل وملبس ومسلك أصيحاوا كفاراً وأولئك الذين يدعون إلى الاشتراكية وهم أصحاب نعمات باطلة



والاستقامة والأمانة والمعرفة وأن تكون فيما لم يرد فيه نص صريح من كتب الله وسنة رسوله.

أما مسألة حريات الإنسان فليس لها مكان في فكر الإمام الوهابي فانتصار ثقافة الغرب الملحد الكافر العلماني لاحرية لهم في التعبير عن أفكارهم ولا مجال لهم في التعليم أو الإعلام أو الثقافة أو العلم إذ يجب حماية الإسلام وال المسلمين من فتنتهم وضلالهم بوضع التعليم والإعلام والعلم والثقافة تحت الرقابة الدينية.

أما مسألة الجهاد والدعوة إلى الإسلام التي يفرد لها الإمام الوهابي اهتماماً خاصاً في فكره السياسي يجعلها أحد أركان الدين ومؤسسات العقيدة إذ يذهب إلى أن المسلم الذي لا يتلزم جهاد أعداء الإسلام ودعوة الكفار إلى الإيمان يفقد إسلامه لأن الجهاد والدعوة هي جزء من العقيدة الإسلامية وفرض كفاية على المسلمين، لا يجوز لهم أن يتخللوا عنه إلا بعذر شرعى لأن الجهاد فى سبيل الله من أعظم الفرائض فى الشريعة الإسلامية.

لكن هل ينصرف مفهوم الجهاد بالدرجة الأولى إلى المسلم العاصي أم إلى الكافر الذى لا يؤمن بالإسلام على الإطلاق وينكره إنكاراً تاماً؟!

يجيب إمامنا الأعظم على هذه الاشكالية إبان أزمة الخليج ١٩٩٠ مؤكدًا أن قتال صدام حسين وجندته من العراقيين المسلمين هو جهاد فى سبيل الله بل إنه أهم جهاد وأعظمه وأفضل.. أما استعانته السعودية فى ذلك بالقوات الأمريكية والإنجليزية المتعددة الجنسيات فهو جائز شرعاً بل واجب محظم عند الضرورة سواء كان المستعان به يهودياً أو نصرانياً أو وثنياً وذلك استناداً إلى سابقة استعانته الرسول الكريم بكافر قبيلة خزاعة فى فتح مكة (١٤٢)

ففى قضية المحاكمة التى يؤسس عليها ابن باز كغيره من الوهابيين فكرهم السياسى فإن ابن باز يرفع شعار المحاكمة لله لأن الحكم يغير ما أنزل الله هو حكم الجاهلية ومن ثم فتح حكم بعض الدول الإسلامية للقوانين الوضعية وإدارة ظهرها لشرع الله هو كفر بين من الراغب والرغبة وكل من زعم أن حكم غير الله أحسن من حكم الله أو أن هدى غير رسول الله أحسن من هديه عليه السلام فهو كافر ومن حكم شريعة غير شريعة محمد فهو كافر ضال ومن ثم فالواجب على جميع المسلمين أن يحكموا شريعة الله وأن يتركوا التحاكم إلى القوانين الوضعية.

وفي ضوء ذلك يرى الإمام الأعظم أن دعوى العروبة والقومية هي دعوات مشبوهة ترجع إلى وضع العروبة مكان الإسلام وإحلال الروابط القومية محل الأخوة الإسلامية وهى نداءات باطلة وتعارض جاهلية يجب أن يقضى عليها ولا يجوز أن تبقى أبداً.

أما الحكم بالشورى الذى نص عليه القرآن فقد وضع له الإمام بن باز كثيراً من القيود التى تقرفه من مضمونه الإسلامى. والمدعى مقارطاً وأول هذه القيود هي عدم جواز الشورى إذا كان النص ضريحاً من كتاب الله وسنة رسوله عليه السلام فلا تشاور.. وإنما تكون الشورى فيما قد يعنى من المسائل التى تبدو للحاكم أو الجماعة.. وثانياً هذه القيود هي أن الشورى لا تكون إلا لأهل الحل والعقد من أهل العلم والبصيرة ومن أعيان الناس العارفين بأحوال المجتمع والدين.. أما أن تكون الشورى لكل من هب ودب من الجهل والملائحة فهو أمر مخالف للشرع ولذلك فشرط الشورى هي أن تتحضر فى أهل الحل والعقد من أهل الكفاية

يزعم كثيرون من علماء الهيئة وإنما هو قبة ذات قوائم تحملها الملائكة وهو فوق العالم مما يلى رؤوس الناس وأنه لو كانت الشمس ثابتة لما كان هناك فضول أربعة ولكن الزمان فى كل بلد واحد لا يختلف.

ثم مفسر ابن باز قال إن كثيراً من مدرسي علوم الفلك ذهبوا إلى القول بثبات الشمس وأنها غير جارية وهذا القول كفر وضلال وتكذيب لكتاب والسنة فلا يجوز للمسلم أن يقول بأن الشمس ثابتة بوجه من الوجوه لأن ذلك مصادم للآيات القرآنية والسنة النبوية فإن الله أخبر في كتابه الكريم في آيات كثيرة أن الشمس جارية ولم يقل في موضع واحد أنها ثابتة كما أخبر رسوله صلى الله عليه وسلم أنها جارية فالذى يقول إن الشمس ثابتة لا جارية مكذب لله تكذيباً صريحاً معللاً عليه ومكتف أيضاً لما يشاهده الناس بأ بصارهم فقد اجتمع في هذا الأمر العظيم النقل والقطر وشاهد العين فكيف لا يكون مثل هذا كافراً ثم مفسر الإمام ابن باز قال إن آيات القرآن وكذلك الأحاديث النبوية قد أجمع على ثبوت الأرض وعلى ذلك أيضاً أجمع على ثبوت الأرض الإمام المعتمدين ومن ثم يرى ابن باز أنه لو أن الأرض تتحرك لكن يجب أن يبقى الإنسان على مكانه لا يمكنه الوصول إلى حيث يريد لذلك فالقول بهذه المعلومات الطبيعية وتدریسها للتلاميذ على أنها حقائق ثابتة مع أنها فروض طبيعية يؤدي إلى أن يتذرع بها أولئك التلاميذ على الإلحاد حتى أصبح كثيرون من المسلمين يعتقدون أن مثل هذا الأمر هو من المسلمات العلمية.

ويرى فضيلة الإمام السعدي أن دوران الأرض هو خلاف الأدلة النقلية والحسبية وأنه لو كانت الأرض كما يزعمون تدور

أما بالنسبة لفتاوي العلمية فقد خرج علينا سماحة الإمام عبد العزيز بن باز الرئيس العام لإدارات البحث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد في المملكة السعودية في عام ١٩٧٦ بفتوى دينية مفادها:

إن القول بأن الشمس ثابتة وأن الأرض دائرة هو قول شنيع ومنكر ومن قال بدوران الأرض وعدم جريان الشمس فقد كفر وضل وجب أن يستتاب فإن تاب والإقتل كافراً مرتدًا ويكون ماله فيما لبيت مال المسلمين.

وقد نشرت الرئاسة العامة لإدارات البحث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد بالرياض بالملكة العربية السعودية في عام ١٩٨٢/٥/١٤٠٢ م كتاباً من تأليف رئيسها سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز جمع فيه الأدلة النقلية والحسبية على جريان الشمس والقمر وسكون الأرض استناداً إلى ثلاثة مصادر هي القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشرعية ثم التراث الإسلامي في كتب السلف من أئمة الفكر الوهابي.

وقال الشيخ بن باز إن آيات القرآن جميعها وكذا الأحاديث النبوية تجمع على جريان الشمس وأنه على ذلك أيضاً أجمع أراء علماء الإسلام المعتمدين من أمثال شيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه الجليلين ابن كثير وابن القيم الذين أجمعوا على القول بجريان الشمس والقمر وثبوت الأرض.

ثم أضاف الإمام بن باز إلى ذلك قوله.. بأنه كان من جملة الناس الذين شاهدوا بعيونهم وأ بصارهم سير الشمس وجريانها في مطافها ومقاربها قبل أن يذهب بصره ويفقد نور عينيه وهو دون العشرين من عمره.. وأكد على أن علمه يؤكد أن الشمس ساقها ليس كروياً كما

يجوز لعلماء المسلمين الخوض فيها فهذا قول لا يصح بل هو من أفسد الأقوال وذلك لأن علوم الفلك فيها ماله تعلق بالشرع ولا يجوز أن يصدق علماء الفلك في كل ما يقولون لأن إجماع علماء الهيئة المتأخرین لا يعد حجة لأنهم ليسوا معصومين في إجماعهم وإنما الإجماع المعصوم هو إجماع علماء الإسلام الذي اجتmet فيهم صفات الاجتهاد وعرفوا بالدين والاستقامة أما علماء الهيئة فليسوا كذلك.

ثم انتهي الإمام العلامة شيخ الإسلام عبد العزيز بن باز في كتابه إلى القول بأن علماء المسلمين المعتدلين قد حرسوا بما دل عليه القرآن من كون الشمس والقمر جاريين في فلكهما وأن الأرض قارة ساكنة فمن رعم خلاف ذلك وقال إن الشمس ثابتة لا جارية فقد كذب الله وكذب كتابه الكريم وقال كفراً وضللاً لأن تكذيب الله وتکذيب للقرآن وتکذيب للرسول صلى الله عليه وسلم ولذلك يعتبر كافراً من قال بغير ذلك ويحكم عليه بالردة ويستباح دمه وماله لأن نصوص القرآن جميعها قاطعة بجريان الشمس والقمر وثبات الأرض ومن قال رأيه في القرآن فليتبواً مقعدة من النار.

ويصف الإمام بن باز انصار الرأي القائل بدوران الأرض وثبوت الشمس بأنهم بعيدون عن استعمال عقولهم وأنهم أعطوا قيادهم لغيرهم فلخصوا كبهيمة الانعام العجماء بعد أن فقدوا ميزة العقل^(١٩)

ثم خلص الإمام بن باز إلى فتواه بتکذير القائلين بدوران الأرض وثبوت الشمس فقال: إنه قد شاع بين الكثير من الكتاب والمؤلفين والمدرسين والطلاب في هذا العصر القول بأن الشمس ثابتة والأرض دائرة وهو قول شنيع منكر ومن قال بدوران الأرض وثبوت الشفمس وعدم

ل كانت البلدان والأشجار والأنهار لا قرار لها ولشاهد الناس البلدان المغربية في الشرق والبلدان المشرقة في المغرب ولتغير القible على الناس لأن دوران الأرض يقتضي تغيير الجهات بالنسبة للبلدان والقارات هذا إلى أنه لو كانت الأرض تدور فعلًا لاحس الناس بحركة كما يحسون بحركة البالغة والطاولة وغيرها من المركبات الضخمة.

وأنكر الإمام السعوبي أن يكون لإجماع علماء الفلك على هذه النظرية أى حجية على ما يخالف كتاب الله وسنة نبيه الأمين، ثم تناول سماحته مسألة العلاقة بين الدين والعلم وهي من الإشكاليات الهامة التي تحتاج إلى بحث ورأي واجتهاد وذهب فضيلته إلى القول بأن بعض النظريات الحديثة تنافي ما عرض له الكتاب بالإثبات أو النفي ولذا وجب أن يقف المسلمون منها موقف الإيمان بهدى القرآن الذي لا يأتب الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم فيقبلون ما ثبت وينتفون ما نفأه.

وأكمل الإمام بن باز أن المسائل الفلكية المنصوص عليها في القرآن أو السنة من جملة المسائل الشرعية التي يجب على المسلمين أن يؤمنوا فيها بما دل عليه كتاب الله من وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وأن لا يحييدوا عن ذلك من أجل آراء الفلكيين أو غيرهم بل يجب عليهم أن يعارضوا آراء الفلكيين فيما دل عليه الكتاب والسنة فيما وافق الشرع من آرائهم قبل وما خالفه رد عليهم تطبيقاً لقوله تعالى "فَإِن تنازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ" ، والرد يكون بالرجوع إلى الكتاب المعظم والسنة النبوية المطهورة.

أما قول بعض الناس أن العلوم الفلكية يجب أن يرجع فيها إلى علماء الفلك ولا

يختفي الإنسان في العفو عن أن يختفي
في المغقوبة والكافر إذا أفلت من عقوبة
الدنيا فلن يفلت من عقوبة الآخرة.

فإذا كان الأمر كذلك وكنا كمسلمين نؤمن
بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم
الآخر ونؤمن بأركان الإسلام من صلاة
وصيام وزكاة وحج وكنى مع ذلك تختلف
في فهمنا لحكم آياته المتعلقة باشكاليات
الطبيعة الكونية وبالعلاقة بين الكواكب
والنجوم والأجرام السماوية فإننا نكون
 أمام مسألة خلافية لا تتصل بجوهر
 الإيمان ولا يجوز التعمق فيها لأنى من
 الآراء لأن تكفيه المسلم شئ خطير لا
 يجوز أن تلوك الألسنة في خفة وبساطة
 ولا أن تتخذه سلاحاً للإرهاب الفكري
 وحسم الخلافات العلمية.

وإذا كانت في هذا العصر الذى توصل فيه
 الفكر الانسانى إلى حل باشكالية الطبيعة
 الكونية وعلاقة كوكب الأرض الذى نعيش
 عليه بمجموعة الأجرام السماوية الأخرى
 وفقاً لما انتهى إليه البحث العلمي منذ
 القرن السادس عشر وحتى الآن وما أثبتت
 العالم البولندي الفلكي (كوبيرنيكوس)
 ١٥٤٣ والعالم الانجليزي كيلر ومن بعده
 العالم الإيطالي الشهير جاليليو ١٦٣٢ من
 خطأ النظرية القائلة بأن الأرض هي مركز
 الكون وأنها ثابتة وأن الأجرام السماوية
 الأخرى بما فيها الشمس والقمر هي التي
 تتحرك حولها وأثبتت أن منظومة
 الطبيعة الكونية تتمحور حول الشمس
 باعتبارها مركز الكون الثابت الذى تدور
 حوله الأجرام الأخرى ومنها كوكب الأرض
 الذى نعيش عليه.

إذا كان ذلك كذلك وكان الفكر الانساني قد
 استقر وبشكل نهائى منذ منتصف القرن
 الثامن عشر على الأخذ بمنظومة المجموعة
 الشمسية وأثبتت الابحاث المتقدمة في
 علوم الفلك والفضاء صحة هذه النظرية

جزيانها فقد كفر وضل فقد دل القرآن
 والأحاديث النبوية وإجماع علماء الإسلام
 على أن الشمس حاربة والأرض ثابتة ومن
 يزعم خلاف ذلك فقد قال كفراً وضلالاً لأنه
 كذب القرآن وكذب الرسول صلى الله
 عليه وسلم فهو كافر ضال مضل يستتاب
 فإن قاتل كافراً مرتدًا ويكون
 ماله فيما في بيته مال المسلمين.

هل نحن جميعاً كفار؟

هذه الفتوى من سماحة شيخ الإسلام
 الإمام عبد العزيز بن باز تشير قضية
 هامة هي قضية الإيمان والكافر وهي
 قضية إنسانية عامة لأنها تتحصل بعلاقة
 الإنسان بربه ومتنى يكون الشخص مؤمناً
 ومتى يكون كافراً ومتى يجوز الحكم
 دينياً بتكفير انسان وإخراجه من دائرة
 الإيمان إلى دائرة الكفر؟!
 وقد اختلف الفكر الإنساني حول هذا
 الموضوع إلا أن المتفق عليه أن شرط
 الإيمان هو الإيمان بالله وملائكته وكتب
 ورسله واليوم الآخر وهذا الإيمان يكون
 محله القلب وما وقر في النفس وهو أمر
 لا يمكن الحكم عليه دينياً وإنما يكون
 مرجعه إلى الله وحده الذي يعلم ما في
 السرائر.
 أما في الحياة الدنيا فإن يكتفى في
 تحرير الإيمان بالظاهر من الإقرار
 باللسان لقول الرسول صلى الله عليه
 وسلم إنما لم أمر بـأن أنتقى عن قلب
 الناس ولا أن أشق بطونهم.

لذلك فقد تحفظ فقهاء الإسلام وأثمنته في
 الحكم على الإنسان بالكافر لأن هذا الحكم
 خطير وقد نهى الإسلام عن التعجل به وعن
 تحريره إلا بعد التأكد من وجود أسبابه
 تأكيداً ليس فيه أدنى شبهة لأنه خير أن

صدق هذه النظرية ونقرأ الكتب العلمية الدالة على صحتها ونتابع رحلات الفضاء التي تكشف كثيرو من أسرار العلاقة الكونية وقد أثبتت بما لا يدع مجالاً لشك في صحة هذه النظرية.

إذا كانا جميعاً كذلك.. فكيف نصدق ما يقوله إمام مصر القى الجيولوجي والذهب الأسود وكثافة النفط؟!.. وهل أصبحت دمائنا حلالاً في نظر بن باز.. وهل أصبحت أموالنا - إذا كانت لدينا أموال - فييناً بحسب مال آل سعود؟!.. ألا يحق لنا إزاء كل ذلك أن نتذكر الفنان الساخر نجيب الريحانى.. عندما سخر في إحدى مسرحياته منذ نصف قرن مضى.. من ذلك السمّاك الذي رفض التصديق بنظريّة دوران الأرض.. وألا يحق لنا اليوم أن نسخر من ذلك الإمام السعودي الذي يكفرنا جميعاً مجرد أن عقله القاصر وفكرة الجامد يعجز عن القبول بنظرية دوران الأرض؟!

بادلة لا سبيل إلى إنكارها خاصة بعد أن دخلت البشرية منذ منتصف هذا القرن إلى مصر القضاء الذي أثبت صحة هذه النظرية بالوسائل المادية الملموسة والتكنولوجية المتقدمة، ومن ثم لم يعد هناك مجال داخل دائرة الفكر الانساني إلا لنظرية المجموعة الشمسية القائلة بأن الشمس هي مركز الكون الثابت وأن الأجرام الأخرى ومنها كوكب الأرض تدور حولها ولم يعد يوجد طفل في أي مدرسة من أرجاء المعمورة (عدا السعودية) ولا كتاب يصدر بآى لغة من لغات العالم (عدا كتب ابن باز وفقهاء الوهابية) إلا ويعتمد نظرية المجموعة الشمسية لمنظومته الفكرية من الكون وال العلاقات الكونية.. وإذا كانا جميعاً قد درسنا نظرية المجموعة الشمسية والأدلة على ثبوّت الشمس ودوران الأرض في مختلف مراحل تعليمنا في الابتدائي والاعدادي والثانوي وفي الجامعات.. وإذا كانا نشاهد في كل يوم الأدلة الحسيّة المصورة على



قصة

لَيْتِ الْأَيَامُ كُلُّهَا جَمِيعَةٌ

محمود أحمد على

لتبتاع حاجاتها.. تصل إلى (عم إسحاق) باائع الخبز الذي ما أن يراها حتى تعلو وجهه ابتسامته الأسبوعية التي يطلقها صباح كل جمعة قائلة:

- عيش كل أسبوع يا سرت هانم؟
هزم رأسها إيجاباً.. تسير لترى باائع (الفول السوداني) وهو يتغنى بصوته الغليظ..

- الفول الطازة.. الفول السخن..
يراهما من بعيد فيسرع إليها بعربته اليد وقبل أن تتفوه بكلمة يقول..

- الفول بتاع كل أسبوع.. هزم رأسها وهي تتسم قائلة:
- وأنا عندي أغلى منهم.. دا أعز الولد ولد الولد..

تركت البائع والسعادة تملأ وجهها.. يراها نساء الحارة.. فيتعجبن ويتفاعمن مردداً:

- غريبة.. دى ما بتظهرش إلا فى يوم الجمعة وبس..

تستيقظ مبكرة كعادتها فى ذلك اليوم.. تنظر بعين حائرة إلى عقارب الساعة ترجوها أن تسرع وتسرع.. تلقى ببصرها من خلف زجاج النافذة.. تكافف الندى على سطح زجاج نافذتها يحجب الرؤية.. الشمس لا تزال تتهادى بقمرصها لتأخذ مكانها وسط السماء.. ترسّل شعاعها وضياءها لينتشر في أرجاء الحجرة رؤيداً.. رويداً.

زهرة تجلس وحيدة داخل غرفتها.. لا تروي بقاء الحياة إلا يوماً واحداً.. لو لا ذلك اليوم لذبلت وتساقطت أوراقها.. لم تغفل عندها في انتظاره ذلك اليوم.. تتنصب واقفة لتفتسل من عناء الأسبوع ليفتح لون وجهها فتختفي تلك الخطوط العريضة المتموجة التي تعلو جبهتها.. تتنصب الجدران بعد انحنائها.. تتفتح نواذن الحجرة.. تتربيع الشمس بقمرصها الدائري على الحائط.. لينتعش أركان بيتها المتهاكك.. تقفز درجات السلم قفزاً

يموج البيت بتغريد الصفار والأعبيهم..
فتدعى بهم تارة.. وتارة أخرى تفعل معهم
ما فعلت بالآمس مع أبيهم، وعندما
يفرغان من العابهـما يهرعن إلى الجدة
يضعان رأسـهما وسط حجرـها لينعـما
بـدهـهـ حـانـهـاـ وهـمـاـ يـرـجـوـانـهـاـ أـنـ تـقـصـ
عـلـيـهـمـاـ بـعـضـاـ مـنـ حـكـيـاتـهـاـ الـاسـبـوعـيـةـ..
يجـلسـ الـأـبـ عـلـىـ الـكـرـسـيـ الـهـزـازـ وـاضـعـاـ
سـاقـاـ عـلـىـ الـأـخـرـىـ مـتـصـفـاـ جـرـانـهـ
الـيـوـمـيـةـ.. يـرـ الوقـتـ كـسـاحـبـةـ عـاـبـرـةـ..
يتـسلـلـ اللـيلـ كـلـمـ حـمـاـلـاـ اـبـلـاعـ النـهـارـ
ليـحـيـنـ وقتـ الرـحـيلـ فـتـشـعـرـ وـكـانـهـاـ
تـختـضـرـ. تـرـىـ وـلـهـاـ يـلـمـ حـاجـاتـهـ.
تـتـقـابـلـ نـظـرـاتـهـمـاـ.. أـسـرـعـتـ وـاصـطـنـعـتـ
ابـتسـامـةـ تـقـلـبـهاـ مقـاـوـمـةـ حـتـىـ لـاـ تـنـفـلتـ
دمـوعـهـاـ قـائـلـةـ.

- يا بنتـ سـبـبـهـمـ كـمـانـ شـوـبـيـةـ.
- كـفـاـيـةـ كـدـةـ عـلـشـانـ اللـيلـ قـرـبـ وـالـوـلـادـ
بـيـخـافـواـ مـنـ اللـيلـ.
- يا بـنـىـ دـاـ هـمـ زـادـىـ.. وـزـوـادـىـ.. عـلـشـانـ
خـاطـرـىـ كـمـانـ شـوـبـيـةـ.
لا بـيـالـىـ.. الطـفـلـانـ يـهـرـبـانـ مـنـ نـظـرـاتـ
أـبـيهـمـاـ الـتـلاـحـةـ.. فـيـتـوارـيـانـ وـرـاءـهـاـ
وـكـلـاهـمـاـ يـخـفـيـ وـجـهـ بـطـرـفـ جـلـبـاـهـاـ..
ترـبـتـ عـلـىـ أـيـدـيـهـمـ الصـفـيرـةـ مـطـمـنـنـةـ
إـيـاهـمـ.
- يـالـلـاـ يـاـ حـبـبـيـ وـالـأـسـبـوعـ الـجـايـ حـاـكـمـ
لـكـ الـحـاكـيـةـ.
تحـمـلـهـمـاـ.. تـنـزـلـ بـهـمـاـ درـجـاتـ السـلـمـ
لـيـسـتـقـلـواـ السـيـارـةـ.. تـقـفـ تـنـاملـهـ.. تـصـدرـ
الـسـيـارـةـ زـعـيقـهـاـ لـتـفـيـقـ الـجـدـةـ فـتـتـنـحـىـ
جـانـبـاـ.. فـتـخـرـجـ الـأـيـدـىـ الصـفـيرـةـ مـنـ زـجاجـ
الـسـيـارـةـ مـرـدـدـيـنـ.
- الـجـمـعـةـ الـجـايـةـ.. حـامـلـةـ يـاـ جـذـرـ.
تـخـتـفـيـ مـلـامـحـ السـيـارـةـ شـيـئـاـ فـشـيـئـاـ..
تـعـودـ فـتـصـعـدـ درـجـاتـ السـلـمـ لـتـعـدـهـاـ تـدـخلـ
دارـهـاـ لـتـلـقـقـ بـابـهـاـ.. تـلـمـعـ عـيـنـاهـاـ "ـفـرـرـةـ"

- يا تـرـىـ إـيـهـ السـرـ فـيـ كـدـهـ.
لـمـ تـشـعـرـ أـنـهـاـ أـمـ إـلـاـ فـيـ هـذـاـ الـيـوـمـ.. تـصـعدـ
درـجـاتـ السـلـمـ.. تـدـخـلـ بـيـتهاـ.. تـقـفـ لـتـصـنـعـ
إـفـطـارـ يـوـمـهـاـ فـتـمـسـكـ بـعـضـاـ مـنـ حـبـاتـ
(ـالـطـمـاطـمـ) تـقطـعـهـاـ شـرـائـعـ عـرـضـيـةـ سـمـيـةـ
ثـمـ تـسـكـ عـلـيـهـاـ بـعـضـاـ مـنـ حـبـاتـ الـبـهـارـاتـ
كـمـاـ يـحـبـ أـنـ يـاـكـلـهـاـ وـلـهـاـ "ـإـبرـاهـيـمـ"ـ..
تـضـرـبـ الـبـيـضـ بـعـضـهـ الـبـعـضـ لـيـحـدـثـ
طـرـطـشـاتـ فـيـ قـاعـ الـزـيـتـ لـيـخـرـجـ نـصـفـ
مـقـلـىـ كـمـاـ يـحـلـوـ لـأـحـفـادـهـ أـحـمـدـ، وـسـمـيـةـ أـنـ
يـاـكـلـهـاـ.. تـفـرـغـ مـنـ صـنـعـ الـإـفـطـارـ.. تـقـوـدـهـاـ
قـدـمـاـهـاـ إـلـىـ الـحـجـرـةـ الـتـىـ عـاـشـ فـيـهـاـ
طـفـولـتـهـ وـشـقاـوـةـ شـبـابـهـ تـضـيـءـهـاـ لـتـوـهـجـ
بـنـورـ الـمـصـبـاحـ.. تـخـضـنـ عـيـنـاهـاـ الـذـاـبـلـاتـانـ
مـكـوـنـاتـ الـحـجـرـةـ.. تـجـلـشـ عـلـىـ حـافـةـ
"ـالـسـرـيرـ"ـ لـتـذـكـرـ عـنـدـمـاـ كـانـتـ تـوقـظـهـ
صـبـيـحةـ كـلـ يـوـمـ وـهـيـ مـيـتـسـمـةـ.. تـرـفـعـ عـنـهـ
غـطـاءـهـ.. لـيـحـتـضـنـ رـقـبـتـهاـ مـقـبـلـاـ خـدـيـهـاـ..
مـازـالـتـ ضـحـكـاتـهـ تـجـلـجـلـ فـيـ أـرـجـاءـ
الـحـجـرـةـ.. مـازـالـ صـدـاـهـاـ يـفـنـىـ مـسـعـهـاـ..
عـنـدـمـاـ تـمـسـكـ بـأـصـابـعـ يـدـهـ الصـفـيرـةـ لـتـلـعـبـ
عـلـىـ لـعـبـ الـبـيـضـةـ.. وـأـنـىـ
الـلـىـ شـوـاـهـاـ.. وـأـنـىـ اللـىـ حـمـرـهـاـ.. وـأـنـىـ
الـلـىـ كـلـهـاـ.. وـهـاتـ حـتـةـ لـأـولـ لـصـاحـبـهـاـ..
تـطـلـىـ نـورـ الـحـجـرـةـ لـتـعاـوـدـ إـغـلـاقـهـاـ.. تـجـلـشـ
عـلـىـ الـنـضـدـةـ الـخـاوـيـةـ فـيـ اـنـتـظـارـهـمـ.. تـلـمـعـ
عـيـنـاهـاـ عـقـارـبـ السـاعـةـ.. تـتـمـنـىـ لـوـ
استـطـاعـتـ أـنـ تـقـبـضـ عـلـىـ زـمـامـ الزـمـنـ
بـعـصـمـيـهـاـ لـتـحـكـمـ فـيـ سـيـرـهـ.. يـاتـهـاـ مـنـ
بعـيدـ صـوتـ سـيـارـتـهـ الـتـىـ تـحـلـ طـفـلـيـهـاـ
لـتـخـرـجـهـاـ مـنـ لـجـةـ أـحـزـانـهـاـ.. تـسـرـعـ لـتـنـزـلـ
درـجـاتـ السـلـمـ.. تـضـمـهـمـاـ بـيـنـ أـحـضـانـهـاـ
لـتـرـبـىـ ظـلـمـاـهـاـ بـيـعـضـ الـقـبـلـاتـ.. تـحـلـهـمـاـ
لـتـصـعـدـ بـهـمـ درـجـاتـ السـلـمـ وـهـيـ تـنـشـدـ.
- حـامـلـةـ يـاـ جـذـرـ.. حـامـلـةـ يـاـ جـذـرـ.
وـكـلـاهـمـاـ يـضـرـبـ عـلـىـ مـؤـخـرـتـهـاـ مـرـدـدـيـنـ.
- شـيـ يـاـ حـمـارـ..
- أـنـتـ عـجـزـتـ وـلـاـ إـيـهـ..



من حذاء الطفلة سمية سقطت منها
الأسبوع السابعة.. تطفئ أنوار الحجرة ..
ترمي بجسدها التحليل على الكرسي
سهواً.. فتقبلاها لتكون شريكة وحدتها،
الخاوي مرددة.
تغلق التوافد.. تنظر إلى أوراق الحياة
ليت الأيام كلها جمعة.
المعلقة على الحائط لتعود من جديد أيام

الديوان الصغير



مختارات من شعر

رسول همزاتوف

اختيار وتقديم : طلعت الشايب

كل الأغانى انتهت إلا أغانى الناس

"يخرج المسافر في سفر، فماذا يحمل معه؟ خمراً يحمل.. خمراً يحمل!! لكن يا ضيفي العزيز لن نتأخر في إكرامك ولن تحتاج إلى ما تحمل، الجبلية ستخبئ لك خمراً والجبل ي يقدم لك خمراً.

يخرج المسافر في سفر فماذا يحمل معه؟ خنجرًا مشحوناً يحمل! لكن يا ضيفي العزيز، في الجبال ستقدم لك فروض الإكرام، وإذا كان العدو لا يغفل عنك، فالجبل عنده أيضًا خنجر وهو سيحميك!

يخرج المسافر في سفر فماذا يحمل معه؟ أغنية يحمل!
لكن يا ضيفي العزيز، الأغاني المدحشة لا حصر لها عندنا في الجبال... لكن لا بأس، أحمل معك أغنتيك ، فحملها ليس بالثقيل!!" (١)

... وهكذا يحمل الشاعر رسول حمزاتوف (٧٢ سنة) أغنته معه أينما ذهب ويوصي كل إنسان بأن يحمل معه أغنته (حملها ليس ثقيلاً) أينما ذهب... أما الأغنية فهي الوطن الذي يغسل ندى صباحه البارد أقدام المتعبين، وتغسل مياه أنهاره وسوقيه وجوه أبنائه. الأغنية هي الإنسان ينشدتها شاعر يشعر بمسؤوليته ليس عن بلده فقط وإنما عن كل شبر من الأرض يعيش عليه إنسان في هذا الكوكب، فالشعر كامن في كل قلوب الناس. "نعم! نحن جميرا شعراً، بعضنا ينظم الشعر لأنه يعرف كيف ينظمها، وبعضنا ينظمها لأنه يظن أنه يستطيع، وبعضنا لا ينظم الشعر على الإطلاق... ومن يدرى؟ فعل هذه الزمرة الأخيرة أن يكونوا فعلاً

هم الشعراء حقاً.

تعرفت على عالم ذلك الشاعر المدهش من خلال كتابه الجميل "داغستان بلدي" الذي نقله إلى العربية عبد المعين ملروحي ويونس حلاق عام ١٩٧٩، وهو كتاب عجيب عن حب الوطن والحياة والإنسان والأرض والسماء واللغة والموسيقى وأغاني الناس وحكمة الموروث الشعبي وذكريات الطفولة ووصايا الآباء والأمهات .. كل ذلك من خلال نافذة مشرعة على محيط عظيم .. نافذة اسمها داغستان!

استجاب رسول حمزاتوف لطلب بأن يكتب عن بلده، أدخل الخطيب في ثقب الإبرة ..، فأي ققطان سيخيط؟ سوى أوتاره فأى أغنية سيفنى؟ إنه لا يريد أن يكون مثل أولئك الصياديون الذين اشتروا أيلاً من السوق وقالوا في البيت أنهم اصطادوه، لذلك كتب نفسه فكتبه وطنه، وكتب شعبه فكتب الحياة، لم يسرج أفكار الآخرين وكأنه ينفذ وصايا والده الشاعر ومعلمه الأول بأن يكون إضافة "أجرؤ على تشبيه الأدب بالطينور والكتاب بالأوتار المشوددة عليه، لكل وتر منها صوته .. رنينه .. لكنها كلها تؤلف اللحن ... لو أني أستطيع أن أصنع وترًا متميز الرنين! لو أني أصبح وترًا آخر على آلةنا الأفارقة القديمة!!".

وكما الصائغ الماهر ، وجد رسول حمزاتوف أمامه كل ما يريد: الذهب والفضة والأدوات والمطارق والمناقير الصغيرة والدمغات والرسوم. وجد أمامه وخلفه ويداخله لفته الأم وتجربته الحياتية وصور الناس وألحان الأغانى وحس التاريخ وطبيعة بلاده الجبلية وذكرى والده وشعراء وطنه وماضى شعبه ومستقبله... سيانك ذهب بين يديه ولكن كيف لي أن أفعل حتى أصنع أغنتى على راحتكم عصفروا حيا نابضا؟!!

وجات أغنية حمزاتوف عصفروا حيا نابضاً ، ملأت القلوب كما الحب، لأنه قبل أن يطلق كلماتها في العالم الفسيح رأى عيناه وسمعت أذناه وخفق قلبه... وهل يمكن أن تنطلق في العالم كلمة لم تكن قد عاشت في القلب؟!

يرضع حمزاتوف كتابه بأشعار له ولشعراء بلاده ويعقطفات من دفتر مذكراته ووصايا والده ومنتاث الحكايات الصغيرة الدالة التي تجرى على السننة سكان الجبال . يكتب عن اللغة فيفتح نادفتر مذكراته: "اللغة للكاتب مثل غلة الحقل بالنسبة للفالح، حبوب كثيرة في كل سبنلة، والسبابيل كثيرة لا عد لها، لكن لو بقى الفلاح ينظر إلى حفلة دون أن يفعل شيئاً لما حصل على جهة حنطة واحدة، يجب أن يحصد القمح ثم يدرس ، لكن هذا ليس إلا نصف العملية، يجب أن يدرى الدرس لفصل الحبوب النظيفة عن الحشيشة والمخائش، ثم يجب أن يطعن وبعجن ويخبز .. ولكن أهم مافي الأمر كله هو أن تذكر أنه مهمماً بلغت حاجتك إلى الخبز، فلا يجوز أن تستنفدي كل الحبوب، أفضلها لحبوب يبقيها الفلاح للبنار، والكاتب الذي يتعامل مع اللغة أشبه ما يكون بالفالح".

ولدرسول في بيت شاعر في بلاد تنفس شعراً، والده هو حمزة تسداسا (توفي عام

(١٩٥١)، كان يكتب بالعربية والروسية واللاتينية، كتب شعراً للصغار والكبار كما كتب المسرحية والحكاية وجرت أبيات كثيرة من شعره مجرى الأمثال في قريتهم "تسادا" الرابضة فوق رؤوس الجبال، نقل الأب إلى ابنه حكمة الشعب والزمن، كان يقول له : "من لم يسمع أغنية الأم كمن نشا يتيمًا، ومن نشأ دون أب أو أم لا يحسب يتيمًا إذا رددوا فوق مهده الأغاني الداغستانية"، كان يقول له إن "الوالد حين يموت يورث أبناءه بيته.. حقولا.. سيفا... مزمارا، لكن الجبل حين يذهب، يورث غيره من الأجيال التالية اللغة" ، وأن "من عنده لغة بوسعي أن يبني بيته ويحرث حقولاً ويصنع سيفاً أو مزماراً يعزف عليه" ، ومنذ صغره، فما في قلبه حب الموسيقى والشعر والفناء، كل ما حوله يعني ، الجبال الشاهقة والجداول وسكان الجبال... والأمهات - أول الشعراء - اللاتي يرمين بنور الشعر في نفوس الأبناء والبنات فتنمو منها الأزهار وتتفتح فيما بعد، وفي أحلق الظروف يتذكرون وهم كبار ، كل ما سمعوه من أغانيات وهم صغار.وها هو رسول حمزاتوف بعد أن وهن العظم منه واشتعل رأسه شيئاً يظل على نفس العهد.. ينخل الأحداث وشونون الناس والحياة كلها فيحصل على أغنيته.

ويتذكر رسول ما حدث له ذات يوم وكان في عامه الدراسي الثاني، كان قد ذهب إلى قرية قريبة ليستمع إلى شيخ عجوز يشدو بأغانيات فاتنة، وفي طريق عودته هاجمته كلاب الرعاة ولم ينقد منها سوى راع طيب كان يعرف والده، سأله الراعي عن سبب وجوده في الجبال فقال إنه ذهب إلى "بصرى" ليبحث عن قصائد وأشار إلى كيسه قائلًا: إنها هنا : "سخب الراعي القصائد، وراح يتفحصها ثم قال له: أتريد أن تكون شاعرًا؟ إذن فلماذا تخاف من الكلاب؟ ستلقى في طريقك في المستقبل كلاباً أشد سعارة، وهؤلاء لن يتركوك إذا شموا رائحة القصائد كما تركتك كلابي هذه، ولكن لا تخف لا تحف شيئاً على الإطلاق (.....) إن الجبال في بذلك تهب إلى غيتك".

ومنذ ذلك اليوم، يجد رسول حمزاتوف نجاته وحماية في الجبال، وفي الجبلي الذي يكتب بأنه ولد إنساناً ويموت إنساناً، في الوطن الجميل الذي يسمى أشجع الشجعان نسور الجبال، وفي الشعر الذي يتغنى بكل ذلك فيكتب له ولصاحبه الخلود.

وعود إلى نبع الذكريات الذي لا ينضب "قالوا عندما مات الشاعر الكبير محمود، أخذ والده، وقد سحقته المصيبة، الحقيقة التي تضم مخطوطاته وألقى بها إلى النار: - احترقى أيتها الأوراق اللعينة التي كانت السبب في موت ولدي قبل أوان موته، واحترقت الأوراق ولكن قصائد محمود يقيت على قيد الحياة، لم تنس من أغانياته كلمة واحدة، لأنزال أغانيه تعيش في قلوب الناس، لا سلطان للنار ولا للماء عليها".

رسول حمزاتوف الذي تخرج في عام ١٩٥٠ في معهد جوركى للأداب في موسكو، وعمل في صدر شبابه بالتعليم، ظهر أول كتيب له بالأقاربة قبل أن يبلغ العشرين، وكان نابلاً في مجلس السوفيت الأعلى في الاتحاد السوفيتي السابق ورئيساً لاتحاد كتاب داغستان، وفي

عام ١٩٥٨ منح لقب شاعر الشعب، وهو حاصل على جائزة لينين، وجائزة لوتس الأفرو-آسيوية - ١٩٨٧ - وعلى جائزة نهرو في الهند - ١٩٨٩ - ويتعدد اسمه في كل عام كمرشح على قانصة نوبل، ومع كل ذلك يبقى حب الناس له ولأعماله - عنده - أسمى من كل الجوائز، يقول: "الجائزة ليست مقاييساً لمجودة الأدب أو العمل الفني، من السهل الحصول على جائزة، لكن الصعب هو كتابة كتاب جيد، وأعلى وسام يناله الكاتب هو أن يقول له قارئه حقيقي: أحسنت! لقد كتبت كتاباً جيداً".

منذ مجموعته الأولى "الحب الحار والكراء الحارقة" - ١٩٤٣ - أصدر رسول حمزاتوف أكثر من ثلاثين كتاباً نذكر منها "حوار مع أبي" - ١٩٥٣ - "البنت الجليلة" - ١٩٥٨ - "النجمون العالمية" - ١٩٦٢ - و"كتاب الحب" - ١٩٧٤ - و"كلمات الشاعر" - ١٩٧٩ - و"جزيرة النساء" - ١٩٨١ - و"العصر والعالم" - ١٩٩٠ - و"المهد والوجاق" - ١٩٩٤.

ولابد أن يتساءل القارئ عن موقف رسول حمزاتوف اليوم من كل ما حدث ويحدث من حوله منذ انهيار وتشقق الاتحاد السوفيتي وهو الذي كان شاهداً ومشاركاً. للإجابة عن هذا السؤال لابد من العودة قليلاً إلى الوراء، منذ خمس سنوات أجرت مجلة "اليوم السابع" حواراً معه (٢)، تحدث فيه عن "البرسترويكا" بوصفه شاعراً كان له حضوره الملموس في السلطة الجديدة ومشاركاً في السلطة الجديدة. أبدى حمزاتوف تخوفه الشديد وشككه في كل ما يدور وما يلوح في الأفق، قال إن البرسترويكا "باتت تعنى للكثيرين مهنة وليس طابع حياة" ودافع عن صحته طوال السنوات الخمس - الأخيرة آنذاك - قائلاً إن ذلك لم يكن عملاً بحكمة القدماء، الذين نصحوا الشاعر بالوقوف على الشاطئ، وليس في البحر، لحظة العاصفة ، ولكنه عمل بنصيحة أصدقائه الذين قالوا له بأنه أمر عابر وأن من الأفضل له أن يكتب شعراً. كان يقلق روحه سؤال مهم: هل سنقع في محيط الشر والإغتراب، وكان يقلقه واقع اجتماعي جديد حل فيه "كثير من المتهمين الشعبيين محل العملاء السريين والمتخفيين". قال حمزاتوف إن السياسة تغير على الشعر .. لدى ولدى الآخرين، والسيطرة الغربية على منحى الثقافة البرستوريكية مصدرها عقدة الغرب. نحن نعيش أزمة خضوع لكل ما ينتجه الغرب لعجزنا عن إنتاج ثقافة حقيقة، أنا أفهم جيداً أن إعادة الاعتبار للعديد من الأسماء والظواهر والأعمال الأدبية التي كانت ممنوعة وعاش أصحابها في الغرب قد أعطت البرسترويكا طابع التعددية والديمقراطية، ولكن لا أفهم مسألة أن يكون الغرب مقاييساً ثقافياً يعلى علينا شرط علم الجمال وعلم الأخلاق.

أما ديوانه الأخير "المهد والوجاق"، الذي تتغنى قصائده أيضاً بطبعنة داغستان الساحرة وجمال نسائها ، فقد صدره بمقيدة فرضتها التغيرات السياسية المتسارعة، لم يستطع حمزاتوف السكوت إزاء الحرب الشيشانية الدائرة في شمال القوقاز "ذلك الجرح النازف في قلب الجميع" في مناطق متعددة الأديان والقوميات وذات تاريخ معقد وظروف اقتصادية أكثر

تعقيداً لا يمكن أن تكون الحرب هي الحل لأى مشكلة. قال حمزاتوف إن "الساسة يعززهم الحس المرهف ويفتقرون إلى الخيال... أرادوا أن يقطعوا قرون الثور فالتهموه" ، وتحدث عن ديوانه الجديد الذى كتب فيه عن "البلاد التى فقدناها وعن الأرض التى نعيش عليها وعن محبوتى الوحيدة التى تفهمنا" وأشار إلى أن القارئ سيمجد فيه أناشيد وتنويات للكبار .. وللبنایع الجافة .. وللأمہات والأباء .. وللرقابة أيضاً.

يقول حمزاتوف الذى يرأس الآن مؤسسة خيرية للعمل الاجتماعى والثقافى تصدر الكتب وتوزع الإعانات وتقيم المعارض وتدير ملجاً للأيتام فى شمال القوقاز وتساعد متضررى الكوارث والحروب : "عندما يسألنى البعض ما هو الحزب الذى تتمنى إليه أجيدهم: أنا من حزب الشعر، أما نظامى الداخلى فيتألف من أشعار بوشكين وباطير وليرمنوف وسلمان، وإنضباطى الحزب اكتسبته من أبي حمزة تсадسا، ولا يمكن أن يطردنى من هذا الحزب أحد سوى الشعب، أما برماتى فهو قريتى الجبلية، هناك توضع قوانين وقواعد سلوكي".

وفي لقاء أجراه مؤخراً أحمد الخميسي فى بيته فى "متحف قلعة" عاصمة داغستان (٣)، عبر "حمزاتوف" عن موقف واضح إزاء التحولات الدرامية التى جرت فى روسيا، لم ينكر أن السلطة السوفيتية كانت لها أخطاؤها الكثيرة "مثل الشمولية ومحاربة التمايز القومى ومحاولة إقامة شعب واحد بالقوة"... لكن ما الذى أعقب الانهيار الكبير؟ تحولت البلاد إلى سوق كبيرة بيع ويشترى فيها كل شيء... أي شيء... النساء والأطفال والشعر والمسيقى والأرض وكافة القيم النبيلة ... "تحن نعيش مرحلة وحشية تحالف فيها السلطة مع رجال الأعمال والبنوك وال مجرمين .. ولا شيء عدا ذلك" . "ـ حمزاتوف" الذى وقف ضد تفكك الاتحاد السوفيتى، وكان يتخيّل مخرجاً آخر للأخطاء غير الانهيار، يجد نفسه اليوم فى وضع تحولت فيه الأقدام إلى رؤوس ، وأصبحت الرؤوس أقداماً، فى زمن يعاني فيه البعض من فرط الشبع والبعض الآخر من فرط الجوع .. ولا عاصم اليوم إلا أغاني الناس عن الوطن، كل الناس عن جميع الأوطان، وبقدر ما تكون الازهار متنوعة تكون الباقة أجمل وبقدر ما تكون النجوم فى السماء، أكثر، تكون السماء أشد تألقاً!!

ط.ش

هؤامش

العنوان من قصيدة سعدى يوسف "في تلك الأيام"

(١) جميع العبارات بين الأقواس من كتاب رسول حمزاتوف "داغستان بلدى" ترجمة عبد المعين ملوحى ويرسف حلاق إلا إذا أشير إلى غير ذلك. وقد اعتمدت على هذا الكتاب بشكل أساسى فى كتابة هذا التقديم.

(٢) أجرته زينات بيطار فى موسكو ونشر بتاريخ ١٩٩٠/٥/١٤

(٣) مجلة "اليسار" عدد أغسطس ١٩٩٥.

حلم

صباح الخير

صباح الخير! أهتف بكم جمِيعاً،
صيفاً وشتاءً،
صباح الخير يا قصائدِ النائمة، ويا
أيتها اليمامة في أيكها الجبلي، صباح
الخير يا قرني الجبلية، ويا موقدِي
الحبيب،
الذى يهدأ في الليل، كى يستعر بقوة
في الصباح!!

ترجمة: إبراهيم الجرادي

نقوش على عصى

حين لا تقدر أن تُمْتَطِّي،
سأسيِّر الهويني جانبِك،
رغم أنى أرتدى الموشى لاماً،
فإن السائرین معى حزانی!
التَّبَجِيل واجب وإجلال،
لك يا من تشقَّل منكبي،
إنك إما طاعن في العمر،
أو جندى جريح!
أشاركك الأسى،
لأجل أيام خلت
حينما الغصن والأوراق

حملت بأننى قد مت، وحين تحسست
صدرى حزيناً،
وحدث عشا خاوية في موضع القلب.
أين اختفى طائر هناك، كان يتزلف
دماً حاراً؟
أردت أن أصرخ: وأأسف على
الحياة
فتستمرت
صرختى على الشفاه!

ها أنذا مدد ميت .. بارد كالثلج،
ويجوارى تتدفق
شلالاتِ الجبال، ويريق ضحى الخريف
دموعه على خود الأوراق . أرى الحزن
في وجوه الأصدقاء، وهم ينسقون
خطاهم، ويحملوننى إلى مشواي الأخير
علياً كأكتافهم المحنية.
ويسخر بي الحلم الشرير، فيجعلنى
أسيِّر في جنائز بين المشيعين ...
أسيِّر شارداً وأبكى على نفسي،
أبكى كما لو كنت في اليقظة ...
ولأول مرة لا أخفى
الدموع!.

تري آبكى على حياة قد ولت، أم
لأنى أغيش؟!

بها، يعانونها،
ثم يتراكلونها فيما بينهم!
الأرض عندي ليست بطيخة ..
وليست كرة قدم،
الكرة الأرضية وجه محبوب! أمسح
عنه الدم إذا نزف،
والدم إذا انهر!!

كانت غرة وحقيقة!
لأجل أعمى باس،
كنت عينا
لأجل فاقد الساق،
أنا ساقه!!

ترجمة: محمد عبد إبراهيم

ترجمة: طلعت الشايب

حوار

طيور اللقلق

يبدو لي أحياناً أن الجنو
الذين لم يرجعوا من ميادين القتال،
لم يواروا ثرى البلاد،
بل أصبحوا لقائق بيضاء
ومنذ تلك العهود البعيدة،
وهم يحلقون صانحين بنا،
أليس ذلك سبب صمتنا وحزتنا،
عندما ننطلع إلى السماء؟!
والآن... أرى اللقائق البيضاء،

تطير فوق أرض غريبة في ضباب
الغسل،
في نسقاها المعهود
كما كانت تمشي على الأرض بشراً،

بين رجل وامرأة: - لماذا تصرخ بي؟
- أنا لا أصرخ، هذه طريقتى في
الكلام!
* بين شاعر وقارئ: -
شعرك لا يشبه الشعر..
- هذه طريقتى في نظمها!!

من "داغستان بلدى"
ترجمة: عبد المعين ملوхи
ويوسف حلاق

الكرة الأرضية

عند البعض ، هي بطيخة صغيرة،
يقطعنها إلى شرائح
وينهشونها بأسنانهم!
وعند آخرين، هي كرة قدم، يمسكون

عن هذا

كنت يانعاً في العرس البهيج وكانت
الخمر تتدفق من الأقداح، وضعوا عصا
في يدي وقالوا: اختر فتاة تراقصها،
وقفزت مرتبكَا وسط الزحام، لا أعرف
أى جميلة اختار. وأخذ الكبار
يرشدوننى.. لا تختر هذه... بل تلك!
وأصبحت بالغاً وأعطونى القبشاراة كي
أغنى بلدى الرايع،
لكنهم يعلموننى من جديد كأنى
طفل.. غُنِّذا... ولا تغرن ذلك!!

ترجمة: يوسف حلاق

معهم

عندما يولد طفل جبلي ، أحس أننى
ولدت، وعندما يقتل فى مكان ما ..
إنسان ما ، وعندما تتن فى مكان ما
أم فوق ابنها الشهيد، وعندما تغض
نسمة بالبكاء
فوق أرض ما... أحس أنهم يدفونى!!

ترجمة: إبراهيم الجرادي

يطير مثلثها المكدود في السماء،
في ضباب الغروب،
وفي هذا النسق ثمة فجوة،
ربما كانت مكاناً لي.
سيأتي اليوم الذي أرحل فيه،
مع سرب اللقالق في هذا الغسق،
 وأنادي حزيناً ومن أعلى السماء،
كل من تركتهم ورائي على الأرض!!

ترجمة: أبو بكر يوسف

وأتى الحب

أمس، كنت أسلل إلى أعشاش
الطيور،
أغرى أصدقائي الأطفال بصعود
الجبال، وأتي الحب عنينا أزرق
العينين، فجعلنى - دفعة واحدة -
راشدًا، أشيب وحكيماً حتى آخر
أيامى.. وأتي الحب وابتسم في
بساطة، فإذا أنا ولد صغير!!

ترجمة: يوسف حلاق



أغاني الناس

فوق نعش ابنها ... وهي تقر بدها
فوق خده

هناك ثلاث أغنيات مقدسة عند
الناس، تحمل أفرادهم وأتراهم.
الأغاني
واحدة من هذه الأغاني، هي الأكثر
قداسة بينها،
إنها تلك التي تدمدم بها الأم فوق

المهد والوجاق

تحمّلت لآلٍ، ثلث على خدي،

مهد ابنها!
الثانية أيضاً من أغاني الأم، تلك
التي تغنبها

لتصدقوا النفاق

لم يضع على قلبه التعوينة، فمات
البطل أمام وجه الزمن،
لم يسقط صريح رصاصة أو وشایة،
بل مات رويدا
بحد النفاق!
تسلل إليه كالعاهرة الماكرة، إذ ترتدى
ثوب البراءة
والظهور، فاستعدب شفتيها الغادرتين
وهما تقطران
عسلا! واستسلم لهما مغتبطاً، وخيل
إليه أنه
لم يرتكب إثماً، لكن الدنيا انقلب
في لحظة،
عندما رأى القهوة تحت قدميه!
وبعدما أتم النفاق لعبته المفضلة،
انقلب حيّاً،
زحفت مبتعدة، وفتحت على الحجر
بسرور، فأحرقته
قطرة من سمهَا!
لا تصدقوا النفاق، ففيه يكمن الشر،
وكم من مرة قتلنا،
لا بالرصاص أو المجد أو الوشایة، بل

فرأيت في أولها ذكرى الماضي، وفي
الثانية ... ماذا أرى؟ هل إنها مرآة
نهاري؟! أما الثالثة فكانت تردد:
أنت يوم غدِّي،
أنت قتام ليلى!
إنني كنت أكدر في مقالع الحجر،
وأبني مع الآخرين
برجا شامخا بين السحب والصخر:
وحين احتمم
الجدل أدركوا أن جدرانه مائلة، كما
أن بانيه فاقد البصر.
رأيت رجلاً يضمد ذئباً أرجله دامية،
ولم تصدق
عيناي ما أرى، ولم أفقه معانيه، إذ
كنت
نفس ذاك الرجل في دنياه الفانية..
هتف لى نور القمر، وصاح بلغة
الأموات من
شاهد القبر: "لا تعجل في اليقين
بحكم الدهر،
ويأنك لن تجد خيراً هنا بعد أن لحت
من غير".

ترجمة : عبد الله جية

بسعد المسكري!
- أيها النورس! ما أحب أغانيك
وينبغى أن يذكر ذلك - وهم يرقصون إليك؟
لذرى المجد -
ذلك التى تحكى عن البحر الأزرق!
الشعراء، ورواد الفضاء، ورجال
- أيها الغراب! ما أحب أغانيك
إليك؟
الدولة أيضاً!
ذلك التى تحكى عن الجيف الشهية
ترجمة: أبو بكر يوسف
في ساحة القتال!

ترجمة: طلعت الشايب
والعنوان من وضع المحرر

أسئلة

نقوش على خناجر
رفيق، لو ستخلف خنجرًا... لا تنسَ
غمده!
مهما تسخن الشمس في الأعلى،
فلن يجف دم
هذه الشفرة
للرجال المتضدين سكينا أقول:
أكثر من أيديكم... استعملوا الرأس!
الأرعن يسحبه بلمح البصر،
والعقل يفك مرتبين!
خفف شواربك بموسي، واقطع

- أيها البحر ! لماذا ملوحة مائرك؟
دموع البشر ذاتبة فيه!
- أيها البحرا ما سر لونك؟
المرجان الدفين في أعماقه!
- ولماذا أنت مضطرب أيها البحر؟
في خضمى هلك أبطال كثيرون،
بعضهم كان يمني النفس بآلا أكون
مالحا، والبعض الآخر كان يمنيها
بالحصول على المرجان *

- أيها النسر! ما أحب أغانيك
إليك؟ -
ذلك الذى تحكى عن الجبال
الشاهقة!

أدب ونقد

شجرتك بالفأس،
لكن لا تضرب في نضو خنجر،
أغمده واسترح!
بعد أن أقتل رجلاً، أنعى مصيره،
قبل أن أقتل، أغضف فقط!
أحلف غير حانت جنب مقبض خجري
من الأسود ينبع، فمن قديم الزمان
تسيل الدماء، بسبب الأفعال السوداء!
- ومن أين ينبع الأسود؟
من الأحمر ينبع، فعندما تسيل
الدماء، يتلألأ العالم بالسوداد!

ترجمة: أبو بكر يوسف

أغنية لفلسطين

ليل طويل يضئه حزن موجع، ولا
فجر للحزن، فأين
أنت يا فلسطين؟ حارق ربيعك،
وشتاؤك حارق،
شهيق دائم، فأين زفيرك يا فلسطين؟
يذبل وررك ويجهن نبعك، والمغيّب
دموى.. فأين فجرك
يا فلسطين؟

أبدية أنت في الحلم، وفي النام
والاغانى .. فهل نسى الله
رمليك وحجرك، ولم يسمع أغانيك
وصلواتك؟ خرس الطير
على سعف نخلك المبتور، وصرت
جرح جسد الأرض العربية

واحفظ عهودك، جنب شفترى!
أينما يراق الدم البشري بالعداء،
 فهو يشحد مدينة.. ليعيده سفك
الدماء!

لا توخي بحقيقة أو إشاعة،
ليس لدى الخناجر من فكاهة!
وحشياً ومحموماً بالشر،
أو باتراً وبارداً كالثلج،
لا ينجب الخنجر صغيراً،
بل يتامى بلمع البصر!

ترجمة: محمد عبد إبراهيم

الأحمر والأسود

- من أين ينبع الأحمر؟

البليل.. نامت القنابل على وسائل
أطفالك مكان اللعب،
ورغم أنك لست قمحا، ولست أنا
شعيرا ، فسيحصدنا دوفقا شفقة، حصاد
أبيض اسمه النهار، وحصاد أسود اسمه
يا فلسطين؟ وأجمل أغاني العالم
أنت!
اسمه النهار، بستانى أسود اسمه الليل!
ومن أطفالك خناجرهم في المهد، فأى
أغانى أغنى لك
أبيض اسمه النهار، وحصاد أسود اسمه
الليل!
رغم أنك لست غزاً، ولست أنا
وعلاً، فلن يستطيع
كبح شهوة الصيد، صياد أبيض اسمه
النهار، وصياد أسود اسمه الليل!
هل يقتفي أثراً صياد أبيض، أم
يقتلنا صياد أسود؟
ولكن... . . ربما أخطأنا الأول،
حزن موحش في تونس، ولا فرح في
واهنت ذراع الثاني!!!
باريس،
ولا أجمل منك يا فلسطين.
ترجمة : أبو بكر يوسف

مساجد القدس، ونهر الأردن، وكلنا
نغنی
ونعرف أغنية واحدة... أنا سنعم
إليك يا فلسطين!

فى الهند يقولون إن الثعبان، كان أول
ما ظهر
من مخلوقات الله!
لا! إن الله أول ما صنع، صنع النسر
المحلق
هكذا يقول الجبلى!
أنا لست مع الهندو، ولا مع الجبلى،
أنا أعتقد

ترجمة : زينات بيطار

رغم أنك لست غزاً

رغم أنى لست زهرة الخلود، ولست
أنت زهرة البنفسج،
فسيقطفنا في يوم ما، بستانى أبيض



ترجمة: طلعت الشايب
والعنوان من وضع المحرر

كل شيء في الحلم غريب وغير معقول،
اللغة الأم

أن البشر هم أول من ظهر، ولكن
بعض ارتفع وحلق مع النسور، والبعض
آخر هبط وزحف مع الثعابين!!

قد تشفى بعضهم لغة أخرى،
لكنني لا أستطيع أن أغنى بها،
وإذا كانت لغتي تص محل غدا
فأنا مستعد أن أموت اليوم
أنا أخشى دوماً عليها،
ليقولوا إن لغتي فقيرة،
وإنها لا تسمع من منبر الأمم المتحدة
لأنها عظيمة بالنسبة لي وعزيزها
حين يبلغ ابني محمود مرحلة الفهم
فهل سيرأ شعرى مترجمًا؟!
وهل أكون من آخر الكتاب الذين
يكتبون ويغنون بالإفارية؟
أنا أحب الحياة.. أحب كوكبنا كله،
وأحب فيه كل زاوية.. حتى الصغيرة
وأحب أكثر منها كل بلاد السوفيت
لها غنيمت بالأفارية كما استطعت،
يعز على هذا البلد المزدهر والحر كله
من البلطيق حتى ساخلين
في سبيله أنا مستعد أن أموت أينما
كان
لكن... فليقبروني هنا في هذه الأرض
حتى يذكر الأفاريون أحيانا
عند قبرى قرب "الأولو"، بكلمة أفارية
اسم ابن بلدتهم رسول
مجل حمزة من تسادا !!

ترجمة: يوسف حلاق.

واليس في نومي تراعي لى الموت، في يوم
قائظ في وادي داغستان، كنت أرقد على
الأرض بلا حرارك لأن رصاصاً على
صدرى،
النهار يجرى ، يسرع مزيداً ، أنا منسى لا
يحتاج إلى أحد،
تقددت على التراب الحبيب، قبل أن
أصبح أنا تراباً.
أختضر، لكن أحداً لن يعرف، ولن
يحضر إلى،
النسور وحدها في الذرى تصایح،
والأيل يشن في مكان ما بعيد.
لام لا صديق لا حبيب،
حتى ولا نادية هناك تبكي على قبرى،
أنا من مات في شرج الشباب.
هكذا كنت أرقد وأختضر عاجزاً،
وفجأة... سمعت على مقربة مني
رجلين يسيران ويتكلمان
بلغتى الأفارية الأم.
في يوم قائظ وفي وادي داغستان كنت
أختضر،
وكان الرجالان يتتكلمان عن دهاء حسن
وعن أحبابيل على،
اسمعت وقع لغتى الأم غائماً فانتعشت
وادركت وقتها أن من يشفينى ليس
الطيب
ولا الحكيم... بل لغتى الأم

الحياة الثقافية



مايسة زكي ، أحمد فاروق ، غادة نبيل ، أشرف
الصياغ ، فريدة النقاش ، محمد العامري ، سمية
رمضان ، مسعود شومان ، إمام حامد

منمنمات مسرحية

أرض ١٩٩٥ وزهورها

كتاب منمنمات مسرحية للكاتب والشاعر محمود دياب

مايسة زكي

تبعد خلفية المنظر المسرحي دائمة السواد إلا في حالة إثارة السرديات الخلفي أو الممر الأسطوري في منتصف عميق المسرح في تبادل بين الخشبة والخلفية، وكان السرديات أو «الأخذود المظلم تحت الأرض» الذي تقيمه الزباء للهروب عند الحاجة هو الذي تعيش فيه بالفعل بينما الممر الذي تأتى منه في بداية العرض وتخرج في نهايته هو خلاصها الذي تتخلله إضافة زرقاء توحي بعذوبة الليل الذي لا ينفصل عن وحشة طريقه، مع الدائرة القمرية البيضاء أعلى يسار المسرح. تتخلله نقاط الضوء الحمراء عند ذكر جذيمة الوضاح ودخوله فيتحول السرديات الخلاص الذي يتخذ شكل وهذه وبين مرتفعين أو جبلين إلى بحيرة الدم التي يشير إليها جذيمة في أمنيات قبيل الموت والتي يود لو تفرق تدمر. وبالأمر استخدام المرايا لكشف الفعل الدرامي خاصة عند قتل جذيمة كما اصطلاح في

قدم المخرج حسن الوزير على مسرح الهناجر عرضاً من أرق وأكثر القراءات المسرحية شاعرية لنص محمود دياب «أرض لا تنبت الزهور». جرد النص من أبهة القصور وصخب الجندي والخدم وفوضفضة الحوار في بعض مناطقه، ليقترب في عشق بالغ من شخصية الزباء ويؤطر وهجها الدرامي، حتى تصبح زينب الزباء كما تؤديها الممثلة المتألقة سوسن بدر الزهرة التي تنزف دمًا كما يرسمها بامثلت الدعاية والأرض التي لا تنبت زهوراً في آن. فمحنة الزباء كما يبحث فيها النص وكما تبلورت في العرض هي محنة الإنسان المعنك خلف الملك الزائف، حيث تسير الزباء في سرديات اغترابها عن ذاتها خانقة في دماء الانتقام ولعبة السياسة حتى الموت. ولنتأمل كيف عبر المشهد المسرحي لإبراهيم الفوى عن تلك المحنة وذلك العشق للزباء.

زبدى قائد الملكة: أنا إنسان عادى.. أريد أن أفهم لماذا نغلق أبواب مدينتنا. يعبر هذا التشكيل عن رؤية عميقة في نص ديباب هي مصيدة الصور أو سياسة الملوك التي تقع فيها الزباء أسيرة وتعكر صفو القمر. فلا يفصح تلك الصور إلا اللقاء. يكشف لقاء الزباء بجذيمة عفق الكره الكامن بينهما ومفهوم العرس الأسود، بينما يكشف لقاوتها بعمرو إمكانات الحب المتباين رغم خطة قصیر للانتقام من الزباء. فيتبادلان فرحة اللقاء ويسخران من الحرس والمؤامرات في مشهد من أعذب مشاهد المسرح العربي وأغطتها مقارقة. يستخدم الكاتب هنا أسلوب قلب المتوقع إلى عكسه الذي يتحكم في النص كما يتحكم في مفردات العرض، فيتحول المشهد الرومانسي الجارف الذي يجمع الزباء وعمرو إلى مشهد فاضح لأيديولوجيا حكم الفرد الذي يسجن نفسه في صور ومتطلبات لاعلاقة للشعب بها. لكن الزباء تتظل غير قادرة على تجاوز الصورة التي أسرتها وتحزن أنها أسرت شعبها: الزباء الحية المنتقمة التي تفتت بها البلاد فتموت.

يموج المشهد المسرحي إذن برقة متناهية حتى في خامات الأعمدة المصنوعة من قماش شيفون خفيف لا يتحول إلى كتلة الا يتسلل الضوء إليه، والاستائر المسدلة في أقصى يمين المسرح على هيئة شباك وجداول متفرقة وكأنها شعر الزباء في كيانه الأسطوري، سر جمالها وشقائقها في آن. يحتوى هذا المشهد المسرحي على مقارقة رئيسية شعرية إلى جانب زيارة إيهام مفرداته الشابة المتفرقة التي تبث فيها الإضاءة والموسيقى والأداء التمثيلي الحياة أو حركة الزمن، فهو يعبر عن نموذج الجمال العربي الأسر ورموزه من ليل وقمر وشعور مرسلة، والذي يرتبط

الصور الدرامية النصية والتصورات البصرية المتكررة في العروض، تتحول الأرض أو قلب خشبة المسرح التي تفترشها خامة الصفيح اللامع المصول إلى مرايا القصر الكثيب التي تنشرب تلك الدماء وتخترنها. ولا يعلو منها إلا طرفها الأيمن البعيد على شكل رأس حية، وكانتها وجه الزباء الحية المنتقمه الذي تتقمه فتسير على شكل احنانه. ذلك الوجه أو تلك الصورة التي اختارت أن تسجن نفسها فيها، حيث تماهت لا في قصائد مدح جمالها ولكن فيما وصفته اختها زيبة..... وصارت جرأتك قصائد وأنثنيات ترددتها الأفواه في كل البقاع.

وتقيم الدائرة البيضاء المؤطرة بالسود في أعلى المسرح والتي تقع بين المر وخشبة مسرح الهناجر علاقة أخرى مع الخلقة القاتمة والأرض اللامعة وكانتها ضوء القمر يتسلل إلى ليل القصر الكثيب الدائم أو السرداد المعتم، لكن ذلك القمر تخترقه سحب الصور المهيمنة على مصير الزباء: صور أبيها عمر بن الظرب وعمرو بن عدى وصورتها في قصر عمرو بن عدى. وهو القمر الذي يهيمن على أقدار الملوك الذين يرتدون اللون الفضي بدرجات وأشكال مختلفة ووفق مدى تورطهم في دور الملك، لا اللون الذهبي كما اصطلاح عادة في لبس الملك. وفي مقابل الشريط الذي يلتقي حول رقبة وخصر الملك الزباء على ردانها الأسود الليلي الجميل الحزين وكأنه أفعى تلتف حول فريستها فيضفي عليها بهاء وقدرا حتميا، يلف الآخرون من خدم الملوك في القصور المظلمة بدءا من الوزير وحتى القائد لفافة كالضمادة من مادة خشنة مطفئة، تعيزا عن الملك. فلابيقوت مصمم الرؤية التشكيلية صرخ

عدى وهو تعامل زى شيوخ الحيرة الثلاثة
وهم يقنعونه بالانتقام من الزباء، وذى
العجائز الثلاث اللاتى ينفذن مقتل
جذيمة فى قصرها.

يؤدى الدورين نفس الممثلين بملابس
فضفاضة من القماش "الدمور" المشبع
بالأسود. والحق أن المخرج بهذه التمثيل
يضع علامه ثبر على فكرتين أساسيتين
في تفسير النص: الأول أن التيار
الرجعي الذى يفلق أبواب الحياة والتجدد
يتوارى خلف أساليب تذكر عدة، إما
نبوءة لها سطوة الدين وإما قلبية
عصبية. أما الفكرة الثانية فتحوم حول
الغموض الخاص بجنس الكائنات: فعلى
مشهد قتل جذيمة يظهرن معصوبات
الأعين بقوة القدر ولا ينطقن- عكس
النص- وفي مشهد عمرو بن عدى شيوخ
ينطقون برأى أثناء المعمورة.

يتنسحب تلك الثنائية السياسية
والجنسية على وعي الزباء الشخصية
الDRAMATIC كما صورها ديباب وعلى آداء
عمسو بن عدى. فتراويخ الأداء الصوتى
ويقفر قفzات شعورية عديدة. وتنطل بين
حين وأخر الزباء العذراء التى تطرق
طوقاً وتشتاق شوقاً إلى تحقيق ذاتها.
أنوثتها وأمومتها، والتى تتوارى خلف
جسم الملكة واستمتاعها باللعبة
السياسية وخدع القصور سواء بنهم
متواتر كما في الجزء الأول أو بسام في
الجزء الثانى وقرب النهاية. ولايفوتنا
هذا أن نرصد ثنائية الرجل المرأة التي
تجلت في ردائها المصمم بدقة حيث
انفردت بارتداء «البنطلون الاسترتش»
الذى وإن أبىز جمال جسدها المشوش فقد
سمع بخطوات رجولية مع وشاح ملكى
هفهاف وأكتاف عارية.

وقد أحاط المخرج حركتها برأس الحبة فى
أقصى يمين رقعة الأرض اللماعة كما

فى ذات التراتب باللومة والوحدة
الكامنين فى أطلال الديار وذكريات الصب
المدثر أو المحبط، مما يحيط فعل الانتقام
لأبيها وذبح جذيمة- على بشاعته-
بشعاعية تكشف عما وراء انتقام الزباء
من وحشة ورغبة دقينة فى العشق
والتوحد مع الآخر أو الامتداد فى الآخر.
فى ظل ذلك التحليل الذى جذبني إليه
العرض يحتل الشعور النفسي للزباء
فضاء المسرح ويتحكم قمرها أو كوكبها
فى تشكيل الإضاءة المسرحية تشكيلاً
بارعاً. فتتناهى الكلمات وأساليب أدائها
الdale مع درجة الإضاءة وموقعها، وكانتها
لوحات توأك التغير الشعورى والأذانى
السريع للزباء، وربما يرسم اتجاهه.

يستغل المخرج بصرياً المشهد الوحيد الذى
تغيب فيه الزباء /سوسن بدر عن خشبة
المسرح وتتحول إلى صورة فى قصر
عمرو بن عدى، ويمد خيوطاً بصرية
تفسيرية بين المسرحيين. يحتفظ بنفس
الديكور مع إضافة كرسى حكم خاص
بعمره يضعه فى مقدمة يمين المسرح
وهو مصمم بطريقة تحاكي حركة الشعبان
وكأن الداء فى الحكم. يكتسى العمود
خلفه بلون أصفر واضح يظهر لأول مرة ثم
يعود فيظهر مع دخول عمرو بن عدى
قصر الزباء وكأنه لون الحب والشعر
يغزو قصرها، بينما يكتسى العمودان
المقابلات بلون أصفر أقل صراحة بدخول
زبيبة اختها الصغيرة بخبر الولييد
المرتقب. تلك الاخت التى ترتدى الأبيض
وفى خطواتها الرقيقة وهمسها تقابل مع
سطوة الزباء بردائها الأسود، حيث
يتحول مشهدهما إلى مجادلة شبـه دينية
بين الإله المنتقم والإله الرحيم أو بين
منظفى الفصاص والغفو عند المقدرة.
ويأتى العنصر البصرى الآخر الذى
يوظفه المخرج فى مشهد قصر عمرو بن

أدب ونقد



سوزان بدر

زبيبة في إضاءة حلمية . تطلق فرحة ملائمة وكان « الفرحة مستحبة » حقاً . يتحول الحدث الذي جاء واقعياً عند دياب إلى حلم مستحب لفرحة لاتملكها . ربما لأنه ليس وليدها الذي تهدده وإنما وليد اختها ، وربما لأنها لن تراه فسيسبقه الموت . وهو مسرحياً مجرد رداء ذلك الذي تتشبث به ، كأنها رفعت يديها في المشهد السابق لتمسك بالهزيل الهش : لا أمل . لذلك فعندما يحدثها قصیر بن سعد عن الصندوق الهدية تأمر في استسلام وبكرياء ملكة بدخوله .

ويبيت المخرج في جسديهما هي وعمرو نوراً يؤطرهما ما يليث أن يتسع ، وعلى كرسيها تتدوسن ظلا من صوتها وهي تتذكر صباها مع زبدي ، فترتدى في حياء مقالله عمرو : نعم أنا جميلة ، نعم أنا غريبة . ويمسها عمرو مساعقويا ، فإذا الملكة ترجف الرجفة التي ارتجفتها يوماً على جواه منذ سنين مع زبدي . وفي غيش ضوء شاحب هزيل تغلى في اتجاه يد عمرو وتنتشى حتى بعد أن يقوم مكملاً حواره . عادت الملكة مذارء ... نعم عذراء . فقد فقدت الملكة « العذراء » عذريتها يوم مقتل جذيمة .

إن تلك البقعة الحمراء المريكة التي تمس الأرض تمثل إبدالاً شعرياً بينها وبين جذيمة وهو مفتوح الذارعين . فهو عرس أسود تحقق و ماتتحقق . أفقدها قدرتها على الحب والحياة ، وأغلق عليها أبواب قصرها ومدينتها ، وعلمتها لا يخترقه أحد على كثرة زواره ومقتهميه .

لذلك يبدو مشهد قصر عمرو بن عدى رغم ما أسلفنا ذكره مشهداً خارج عالم الزباء الذي يهيمن على العرض ويجدب المشاهد بقوته ، ويشكل ثقلًا على مشاهده إذ أن كل ما يقال في ذلك المشهد إما سبق ورأينا أو كشف لما سنراه ويعيده كل من يدخل

سبق وأسلفنا - الأرض التي بلا أخلاق - تنتظر عليها جذيمة أو تلتقي حول نفسها داخلها كحيوان محبوس . وإن خرجت منها إلى الأمام فستجد صورة شعرها المسدل الذي تحول إلى مصيدة سياسية تلملمه زبيبة في إشفاق وهي تتحدث عن الغراب الذي ألم بهم ، بينما تحرق الزباء في شيق وهي تعلن استئثارها بفرحة العرس أو تداعبه في سأم في الجزء الثاني من العرض .

يقابلها يساراً الجذع الأعجمي الذي تتجه نحوه كثيراً فتصدمك تلك العلاقة بينه وبين الجذع الإنساني المشوّق . تدور حوله حين تتحدث عن خديعتها جذيمة صبية ، وحين تتحدث عن خديعتها جذيمة على السواء وشتان بين الموقفين لكنهما محكومان بنفس الجفاف الروحي . وتتجه نحو الجذع في انفصالها عن زبدي في مونولوج الفشل ، وفي انفصالها عن عمرو بن عدى وهي تطلق حكمة المسرحية : إن أرضًا ارتوت بالحقد لانتبت زهرة حب .

وتموت متشبّثة به ، متماثلة معه في النهاية رغم كل تلك الصولات والجولات الشعورية التي أبدعت فيها سوسن وكل مناطق الضوء والظل التي تأرجحت فيها . خلف تلك الأسوره العربية ذعر واغتراب وافتقاد أطلقتهن تلك المثلثة من مكتون خبرة إنسانية عميقة ، فبدت وكأنها في تميدها لحالة الاسترخاء التي أصابت جسدها وحركتها تغوص حقاً في مستنقع ، في دائرة ضوئية شاحنة مفلقة ، ترفع يديها وترفع معهما صوتاً مثقلًا بالإحباط والعقاب يضمر الموت في مونولوج الفشل . وعند المصادفة النصية البسيطة المعاصرة بعد ذلك المشهد الإغريقي العنيف لمقتل جذيمة وكل صخب الملوك ، وعادت امرأة . وقطع المخرج قوراً عليها جالسة بظهرها تستقبل رداء الوليـد من

المتوازنة مع ممثلة في قدرة سوسن بدر الأدائية. فتبعد أختها زبيبة أو هايدى عبد الفتى نقيفتها الأدائية مما يتسق تماماً مع شخصيتها الدرامية وزريها، إلا أنها تحتاج إلى إحساس أدق بإيقاع جملها والإحساس العام بالمشهد خاصة وأنها تصنف برتوارها الخاص الذي يحتضنها مسرح الهناجر بدءاً من «حفلة للمجانين»، «الاحتفال على شرف العائلة»، و«بريسكا ٢» وانتهاء بتلك المسخرية.

ويقدم إبراهيم حسن نموذج الحبيب الوله لكنه حففة في سلسلة تراتب تخدم الملكة. فتتناقض حركته الوثابة وكأنه يقول «تمام يا فندم» بدلاً من «أحبك» مع مقولته الأولى «الحب هو الحرية الوحيدة في هذا القصر». وتشكل تعليقاً ساخراً عليها تماماً كقوته الجسدية القتالية التي لا تثير الزباء ولا تحولها امرأة.

ويأسري إحساس مصطفى أبو الخير بذلك الإيشارب الأحمر الذي يلتقي حول عنقه في تميز بصري واضح قيافي على حركة رأسه ورقبته رقة ونعومة مع حركة أصابعه كنموذج للفنان التشكيلي يوازي رقة الشاعر عبده الوزير مع إحساس عال يتميز دوره في عالم من صنعه، عالم من الصور.

ويجاذف خالد السيد بجرأته في أداء واحد من أغرب مشاهد المقلبين على الموت: جذيمة الوضاح كبيراً جباراً هادئاً. ويطرح جلال العشري تصوراً متماسكاً لقصير بن سعد، لكنه يزيد من جرعة شيطنته الكاريكاتورية، مما يفقد اللعبة السياسية بينه وبين الزباء بعض متعتها.

ويقتسم حصار الملكة الخمار ابن حنكلي بهينته وصوت الغريبين فيكون حقاً كما قال فيه جذيمة: أيها الخمار لا تعجبني هيئتك فهل تعجبني خمرك. ويلطف من

على الزباء، إذ هي محركة الحدث الدرامي كله. وبتكلر فكرة «أريد أن أرى» التي تأتى على لسان الزباء مع دخول كل شخصية تقتفى طزاً جة مرأى الشخصيات معها لأول مرة. ولا يقلقن أحد من مخاوف التوحد مع الشخصية والتماهى فيها فإن التوحد والوعي يعملان بأساليب أكثر تعقيداً مما زعم الكثير من المنظرين. كما أن الأمر يبدو بقوة حضور سوسن بدر وبتلك الإضاءة المتبعه كانها تستدعيهم من إطار صورهم، ويتحول قصرها إلى استعارة لعالم يموت.

إن مشهد قتل جذيمة نفسه تقع قمة إرتكازه على الزباء رغم أنها نقطة ضوئية صغيرة في يسار مقدمة المسرح بعد أن تتوارى خلف الأعمدة. وتنتفض سوسن مذعورة وتكرر: هل مات؟ تهيداً للأكتشاف المروع لفقدانها عذريتها، والمفارقة هنا أنها آثرتها التي تحتوى رؤية كاملة للعالم، وكانتها تعاشر رجالاً حقاً «يشير الامتعاض»، يغلق ما بينها وبين الحياة إلى الأبد. وتنطلق مع ذلك المونولوج المروع موسيقى وليد الشهابي بآياتها وترديها الكورالي الذي يبيث حزناً اسطورياً قدماً لا يبادر تومش فيه، ويعود مؤلماً عذباً بوتراته وهو يصاحب مونولوج الفشل وحلم الجنين الذي لن يأت أبداً ويود باستماته لو ينفلت من أسر كابوس قتل جذيمة الذي أطريق على صدرها.

يغرى ويغرى بالكتابة الزخم الشعوري والشعرى الذى يحتويه العرض. ومن أهم مصادر المستوى الذى وصل إليه قدرة المخرج على الجمع بين خبرة إبراهيم القوى فى الروية التشكيلية وطزاً جة موسيقى الشاب وليد الشهابي، مع توفيق عناصر تمثيلية من سابق خبرته تمنع متتالية من المشاهد المتتسقة

أن يطفو كما أنه يتوحد في كتلة واحدة مع رداء عمرو بن عدى عند الموت. غير أن الأحمر الفاقع كان دخيلاً، يخرج سوسن عن طبيعة الدور في الجزء الثاني. وأظنها عندما استقرت على ارتداء الأسود على امتداد المسرحية، لوتنا للجمال والحداد، تشبع بروح النص وأشبعته بالتألّى سوداوية حتى أنه يخيل إلى أنه في مناطق محددة كانت الإضاءة متتسقة مع الأحمر الداكن، خاصة في خروجها خلف الأعمدة مع عمرو والتفافها حولها في محاولة للانفلات من الأسر، حتى لا يحتويها شبه الإظلام الكامل. وقد جعلها اللون الأسود منفصلة تماماً عن عمرو في لحظة الموت حتى تُعيّن لو تنسب إلى ممرها الأسطوري بينما يتلو عمرو مونولوجه الأول والأخير.

وما ندمنا نتحدث عن تلك التفاصيل الرهيبة، وفي مجال التعليق على ممثلة طلت علينا كظاهرة مسرحية في متنالية من العروض بدأت "بسجن النساء" فعنعنمات تاريخية، فـ "هند والحجاج" وصـ "ولـ إلى أرض لـ تـ بـ التـ زـ هـ" لـ تـ بـ يـ وـ مـ كـ آـ قـ دـ يـ رـ وـ تـ مـ لـ فـ رـ غـ جـ يـ لـها، فإنـ يـ أـ سـ مـ لـ نـفـسـيـ، آـنـ استـ عـ يـرـ منـ السـيـنـمـاـ لـفـطـةـ "راـكـورـ" الشـائـعـةـ لأنـناـ فـ المسـرـحـ لـ نـحـتـاجـ إـلـىـ رـاـكـورـ مـلـابـسـ وـ حـرـكـةـ فـقـطـ إـنـاـ إـلـىـ رـاـكـورـ إـحـسـاسـ وإـشـارـةـ.

فعلى امتداد متابعتي للعرض تُعيّن لو أمسك بلفتات وإضافات تلك المثلثة البدعة وأجمعها. فانتفاض يديها عند مقتل جذيمة وكيانها كله، بدلاً من مجرد الزوم والارتكاز باليدين على الأرض، كان أكثر اتساقاً مع وقع الحدث والتطور إلى المونولوج الذي ماتليث أن تفجره في نهاية المشهد، وأبعد تأثيراً وصدقاً حتى لا تتحول الشحنة الأخيرة إلى كليشيّه

حدة المواجهات في القصر باعتباره رجلاً غريباً عليه حقاً وعلى تقاليده. وب يأتي عبد الوزير شاعراً عاشقاً وجميلاً لا علاقة له بالملك كما يتبين أن يكون، غير أن المونولوج الأخير في رثاء الزباء عادة ما يخوّنه: هل هو متمرد على موتها؟ هل يموت معها؟

وبعد ففي مثل هذه العروض تُورقني الأخطاء الصغيرة، فيزيزعجي عدم انتماء الصور المنعكسة على الدائرة إلى اتجاه واحد في الرسم أو حقبة زمنية محددة أو حتى ملامع الممثلين، وكذلك تلك الورقة الخالية التي تحملها الزباء وتتمثلها باعتبارها رسماً لعمرو بن عدي، وما كان أقل احتياج المخرج لتعليق صور أخرى على الأعمدة وقد ملأت الدائرة المسرح إحساساً بهيمنة المقدمة وانتشارها، لولا اللفتة الكريمة لإسماعيل دياب أخي محمود بارساله صوراً من رسمه ليلة العرض الأخيرة، والتي أرجو أن يستفاد بها عند إعادة العرض بأسلوب فني لائق.

وبددت كذلك لو أن تلك الشجرة أو ذلك الجذع لم يكن صريحاً منفصلاً إلى هذا الحد، وإنما يأخذ ملحاً من الخامات الأخرى المستخدمة ويوحى باكتثر مما يقصّ حتى يتتسق وبباقي مفردات العرض خاماً ودلالة.

وبما أنها تستطيع أن تقدم مثل هذا العرض فالإجدر بنا أن تكون أرهف في تعاملنا مع اللون. فإن الوشاح الأحمر الداكن "النبيتي" الذي كانت ترتديه سوسن في الجزء الثاني من المسرحية كان يحتاج إلى ذي تحته يماثله في اللون . فإن ذلك اللون الداكن يوحى بدماء جذيمة التي تقادمت وتحولت إلى ألم الانتقام، وبوجه المرأة الذي ينحسر وعبثاً يحاول



على ذاته في «أرض لا تنبت الزهور». وتحتل المسالة اختلاطاً شعرياً: هل يعني ذاته التي ترفض التجدد أم يعني عالماً يراه يموت في عام ١٩٧٩؟ وارى أن المخرج وإن كان قد وفق في كثير من الاختزالات وحولها إلى إيحاءات بصرية وأدائية، لكنه بالغاته لشخصية الوزير نبهان قد صنع مفارقة بليقة، إذ أنه نفاه عن الخشبة وتبني منظوره وتساؤلاته: هل ثمة إنسان تحت التاج؟ ... عشت أكثر مما ينبغي...، لا تعجبني حياة الملوك.

مبلودرامي. وكانت أحياناً ماتطيل تبادل النظر إلى زبادي في لقاءاتها مع قصیر أخذة مفتاحها الأداشي من: «أنت واحد من ملائكتي يا زبادي» وأحياناً أخرى تخلق عينيها وتستفرق في ذاتها، معتمدة على جملة: «كنت قريباً مني فأخذت تنفصل عنى...»

أخذ محمود دياب ينفصل عن العالم المحيط ويقترب، وينتقل من وهج السامر في «ليلي الحصاد» وهيمنة صوت الجماعة في «باب الفتوح» حيث الكل في واحد إلى الصوت المفرد الذي يموت وحيداً مغلقاً

نوبل

شيموس هيئى:

القلم الرايض

برنهارد رون

ت. أحمد فاروق

أيرلندا.

«بين سبابتي والإبهام / يرقد القلم الرايض، مشهراً كبندقية» هذا ما تقوله الأبيات الأولى لـ أول دواوينه، ولم تترجم تلك الكلمات بغير قصد ولكنها أيضاً لا تعكس صورة الشاب الذي يطأ الساحة متهدياً، ففي الأبيات التالية يظهر ذاك الموضوع الذي نادرًا ما تناولته أشعار أخرى له، فهو يرقب والده من النافذة وهو يقلب أرض الحقيقة ويذكر، مثل الجد وهو ينقب بالجاروف عن الفحم النباتي في المستنقعات، ثم يرى نفسه في صورة مشابهة تماماً.

بين سبابتي والإبهام
 أمسك بالقلم الرايض
 سأحرر به

ترجمت أعمال هيئى من مقالات وأشعار إلى خمسة عشر لغة وبعد بالنسبة لناشره الكتاب الأكثر مبيعاً وقد كانت أعماله مقررة على المدارس فى إنجلترا

الشاعر لا يحب أن ينكر، ولا يحب أن يحتوى

على امتداد البصر من برج مارتنيلو حيث عاش جويس، يقع على البحر منزل فيكتورى الطراز، بحديقة متواضعة وواجهة عالية تختفى خلف أشجار الكروم الكثيفة، عندما يفتح الباب يظن المرء أن المدخل يفضى إلى كهف أرضي، هذا الظن لا يفند المظهر الخيف لصاحب المنزل، بشعره الأبيض، الأشعث، وصوته الرخيم، وعيونيه الناظرتين بغير ثقة من خلف نظاراته، لكن هذا الانطباع خادع، فالامر مختلف من انطباع النظرة الأولى.

عاش شيموس هيئى في هذا المنزل منذ عام 1972 في سانديكون بدبلن، ودرس حتى 1961 في جامعة الملكة بيلفاست، وأنهى امتحاناته ثم درس في بالييرفى وقضى عاماً في بيركلى بجامعة كاليفورنيا، لكن مولده كان في موسوبون وهى قرية في مقاطعة ديرى بشمال

والاسم يفصحان في الحال، عن أى جانب ينتهي إليه المرء. لقد اعتاد هيئتي أن يتخذ موقفاً في هذا الصراخ، ومع ذلك فقد قاوم محاولة احتواه، وكثيراً ما لخص رأيه أمام السياسيين بقوله «إن أسباب العنف تمت بصلة ما إلى مشكلة الاتصال، فالثقافات المختلفة التي تتتحقق خلف ازدواج المفاهيم (كاثوليک وبروتستانت)، كروبي وبرود) الفاعل والضاحية، قد غاب عن ناقليها أن يكشفوا في تحليل واضح تكوينها التاريخي».

إذنى أنظم شعراً
لأرى نفسى

ولاستدعى صدى الليل.
ليس هذا النظم فقط لما هو خاص، لكنه أيضاً صورة للتعرف على الذات، ولذلك منح هيئتي جائزة نوبيل. لكي يستطيع الكلام كان عليه أن يصنع مكانه، أيرلنديته من جديد، وأن يحدد من خلال قصائه معالم المكان المحيط به والذى منه يستطيع أن يتكلم.

غير هذا الوطن الخيالى يوجد مركز العالم (سرته)، حيث الأراضي الزراعية، الفحم النباتى، الطمى، المستنقعات والبحر. وينسج حول كل هذا حقل من الموسيقى، مصاغ بالوان صافية يتم تجميعها فى صور. هذه الصور لها دور آخر، لقد سمى المستويون أرضهم، وحملت الأنهار ومخاضاتها والتلال والتشكيلات الصخرية أسماء غبلية تذكرنا بوقائع حقيقة أو أسطورية والأجدية الغبلية تبدأ هكذا.

Ahim - Biete, coll

دردار، بتولا، بندق. وحرفاً بعد حرف تتم تسمية شجرة أو عشب، حتى أن كل كلمة غبلية تصبح مرتبطة بجزء ما من

وأمريكا. ويجد المرء في أعماله المبكرة أكثر قصائده وضوحاً ويمكن القول أنها أمام لوحات لرسامين هولنديين، كثر من الصور لعالم الطفولة الريفى المفقود، وذكريات الحرف اليدوية المنقرضة. وبالفعل فإن كل قصيدة تعكس طريقة كتابتها والتى تؤدى إلى ظهورها.

فالفلاح يحرث أرضه خطأ خطأ مثلاً يحرث الشاعر ورقته سطراً سطراً، والمنقب عن المعانين يخطو، مثل الشاعر على الأرض، يبحث، يحس، وينصب، ثم ينتظر في صبر حتى يجد الموضوع المناسب، الصورة المناسبة.

وكما ركز جويس نظرته على دبلن، كان تركيز هيئتي على بيت الوالدين الريفى، والعائلة، والقرية، حتى يظهر مصادفة أنها تكتسب معنى فردياً عاماً، كان عاكساً للكل الكبير، جزء هو الكل pars pro tota.

في المانيا يتم التأكيد على أن مثل هذه الصور لا تصنى أهازيج وطنية، فالدماء والطين لا يمتزجان، وهذه الفكرة مستبعدة في أيرلندا، فعلى الجانب الكاثوليكي ربطت أجيال كثيرة الوطنية بالثورة، وبذا فإن الطبيعة ليست ساكنة ولكنها تغلق، تخترق من داخلها، تتعفن. وكالفأر الذى يقفز في بئر فيرجح سطح الماء الساكن، يخترق العنف شعر هيئي، الضفادع تشبه سلطانات المستنقعات، والسلمون المرقط يقف مثل مواسير البنادق.

نشأ هيئي كاثوليكي، ولم يكن قد تم الاعتراف بحق كل مواطن في الإدلاء بصوته الانتخابى، ولم يكن للكاثوليك عمل إلا فيما ندر، وكانوا يعيشون كأناس من الدرجة الثانية، لم يستطع أحد أن يخلص نفسه من هذا الصراخ: من يفتح فمه، يصبح تابعاً لحزب ما، لأن الكنة

المطبعة.

وفي القصائد يعود بالأحداث اليومية للوراء ويضرب بعيداً في التاريخ حيث يبسوه أنه يريد فقط أن يتحدث عن الفايكنج ورجال الشمال وجنوبي المستنقعات. لقد ابتعد بالفعل ليكون قادر على العودة، ففي منتصف ديوانه "شمال" ينتقل بوضوح إلى الأحداث السياسية.

كان البشر يذبحون قبل مئات السنين،
وتلقى بجثثهم في المستنقعات، كقربابين
شعاعية.

فِي أَرْهَوْسِ مُثَلِّ بِجَةَ مُسْتَنْقِعَةِ لَامْرَأَةِ
شَابَةٍ، بِحَبْلِ حَوْلِ رَقْبَتِهَا وَرَأْسِ حَلِيقٍ.
مِنَ الْوَاضِعِ إِنَّهَا خَانِثَةٌ.

وحتى أوائل التاريخ اليرلندي الشمالي كان جزء المرأة التي تحناز إلى الجانب الآخر أن تقطي بالقطران وتشد وتنقيد بالأرض وأيضاً بحلق رأسها.

ومن خلال التاريخ يستحضر هيئي هذا التقليد إلى الحاضر فيروى ضحيته ولكنه لا يستطيع أن يتخلص من منطق المصارع: أنا الذي أقف صامتاً

عندما تلصق أخواتك الخائنات بالقار
ويبيكين على الأرض

أنا أستطيع أن أؤيد صامتاً
وأفهم الثورة المغروسة

وكذا أقهم بالضيبي ثأر القبيلة الخاص
غالباً ما يبدو وكأن هيني قد شارك في
الصراع. وقد دفع في ديوانه الثاني بابا
إلى الظلام، لكنه تحول بعد ذلك إلى
الضوء مرّة ثانية.

هو حقاً مثل انتابوس، يكتسب قوته من الاتصال بأرض الوطن، حيث يلقى العنف ظلاله.

مرة أخرى، يتناول هيئتي موضوعات ذاتية، وتصبح أشعاره أكثر طولاً ويفقد لغوف المرضى من الاقتراب من الموت،

الطبيعة
فى القرن الثامن عشر أتى المحتلون
ومساحوا الأرض ورسموا خرائطهم
وجعلوا أسماء الأماكن المستعصية على
النطق ملائمة للسان الانجليزى.
تسمى قصيدة المكان والتى هي المفتاح
للذكريات الكامنة فى
الطبيعة Dinnseanchas.

ويقول هيئي في قصيدة "بيت المفني":

موسى بن جويبارا
وهذه الموسيقى تصف المكان
مثيل الماء المتغير من الخرائب

اضغط هنا للاشتراك

إن الإنجليزية، من كان لا يريد الموت جوحاً في القرن الماضي، كان عليه أن يتحدث الإنجليزية، وتقريرياً ماتت اللغة الأيرلندية، وهنا ينطبق على الإنجليزية وصف سلمان رشدي لها قبل عدة سنوات يقول "الاميراطورية تنتكس للوراء".

فالستعمرون يفهمون كلمات سادتهم،
يقطنونها يعجنونها، يضفطونها
ويمضغونها ويكتفونها في كتلة، حتى
تظهر في الكلمات مرة ثانية قوة اللغة
المكتوبة:

"الآن لابد لأنسنتنا الطالية أن تعلو،
من عقها لكتنوز الوطن

كى تصنع بالمحركات، رغباتنا اللطيفة
ولكى تطفو السواكن الجامدة،

ذلك التي من خير السادة
وقد ازدادت أهمية هيئتي، ولكن ليس
وحده، فتحوله تجمعت دائرة من الشعراء
الشفاليين يذكر منهم بخاصة: ماهون
وديريك ومايكل لونجل وأحياناً الشاب
بوب سولدون.

ودائماً ما يطلب من هيني الكاثوليكي
بشكل مباشر أن يتحقق بحزبه أو يكتب
قصائد عن الحرب، وقد أشار في حديث له
إلى و.ب. يمتنس الذي قال ذات مرة لست



شيموس هيمني

متقلباً، وعندما يسأله أحدهم، ماذَا يعني
كونه أيرلندياً، يذكر عبارة بيكيت التي
أجاب بها على سؤال :
هل أنت إنجليزي؟
على العكس من ذلك .

* جريدة "تسايت" الألمانية
(١٢/١٠/١٩٩٥)

يصبح أكثر هدوءاً و يتسع مجال
مواضيعاته ف تكون أحياناً رثائية وأحياناً
يحكي عن الصب والزواج .
وفي ديوان "قلب العائد" يرتحل هيمني ،
وتظهر صور لإنجلترا وأمريكا، ويلاحظ
المرء هنا أن من يتكلّم هو رجل لا يريد أن
بكون محدوداً بسلوكيات الشاعر
الأيرلندي، ولعل الخطأ هنا في أن يصبح

نبيل

شيموس هينى:

كان ثمة قلب بأسياخ

كتاب شيموس هينى: "كان ثمة قلب بأسياخ" (الطبعة الأولى، بيروت، 1987)

غادة نبيل

لهذا بدأ الشاعر - كما وصف هو محاولته - "بالبحث عن رموز ملائمة "لazمتنا" عقب اندلاع عنت ١٩٦٨ ... وببدأ - من ثم - هارمونية جديدة تطل برأسها في مخالطة "الآنا" بـ "عن" الجماعية (وكان يقصد بها الإحالات إلى الهوية، وعديداً كاثوليك الشمال الإيرلندي وليس فقط عموم الشعب، بصورة متزايدة منذ أشعار ١٩٧٢).

وفي ديوان استقينا بعض غماوج أشعاره هنا صدر في نفس العام بعنوان "قضاء الشتاء في المارج" بتأثيره يلغا إلى الإيقاع، والتعتمد في محاولاته استقراء التاريخ والسياسة عبر اللغة. فالكاتب أو الديوان بأكمله يعتمد الآتي ملوجياً .. يتلمس عبر أصول الكلمات وتاريخها الهوية المدفونة ويتأمل - فنياً - تأثيرات القمع اللغوي في محاولات فرض اللغة الإنجليزية على متحدثي "الجاليلك" كأصوات حقيقة لميراث ثقافي استعماري مفروض من أعلى.

أما في "جزيرة المحطة" أو "جزيرة ستريشن" (١٩٨٤) و"الفانوس المرتعش" (١٩٨٧) فنلجم الموقف العدل ورعايا الساخر نوعاً - للشاعر - إزاء اتجاهاته السابقة ... فهنا نجد شوكوكاً وخوفاً وترددًا

ثورة العبارات الفاتحة تخلق مكاناً سكانه من الأشياء".

هكذا يقول شيموس هينى. فالاصل أن تتكلم لا أن تصمت. وبهذا المعنى يمكن أن يصبح ثمة تبرير للوجود ولوجودنا على نحو خاص يشكل يقودنا إلى أن نتأمل ونسعى لفهم محاولات الأيرلندي العجوز أن يجعل نفسه كما قال الشاعر الإيرلندي الشهير بول ملون - مخلوقاً ذا معنى "عبر الشعر".

ومع ذلك تبدو أشعار هينى وديريك ماهون ومايكل لوچلى تتشكل ما يمكن تسميتها "شعر شمال أيرلندا الجديد" الذي سبق (أمثل كل ذخيرة إبداعية عندما تقوم بدور الثبوة الحسلي بالإرهاصات) ثم بدأ يتواءك مع المشاعر الجديدة لشمال أيرلندا وبدأ يعبر عن الفجيعة.

في مقال يعنون "الإحساس داخل الكلمات ضمن" انشغالات ١٩٨٠ تلمس إدراك الشاعر لضرورة تجاوز ترجيسية دور المترفج المولع بالنظر في المرايا .. وهو الأمر الذي يتتجاوز العقلالية الجمالية في قصيدة Personal Helicon ضمن ديوان البواكيير "موت محب للطبيعة".

مفردات بيئية ريفية "المستنقع - الطفي - الرمل - الصخور - تحليق الطيور" وغيرها ليعكس بالشعر - تجوارياً وتربيراً - ملامع البيئة السياسية ذات الخصوصية الإيرلندية - وحتى اختلافاته مع بعض ممارسات أو صور التعبير عن "القومية الإيرلندية" تأخذ كثيراً شكل التعبير عن مستقبل إيرلندي بديل - أو مستقبل آخر - رغم ليس كله هناءً لكن - كحقيقة - معظمه إشكالية.

والطريقة الشعرية في طرح المشكلة الإيرلندية لدى الشاعر أحياناً قد تختبئ، وراء ستارة ميشلوجية كما حدث في مجموعة "أشعار المستنقع" والتي يبدو فيها تأثر هيئي بقراءة كتاب "أبناء المستنقع" أو P.V.Glubthe Bog People أو غير المواجهات مع الشاعر الرازمي ذاتي أو بعض الرموز الشعرية الفنائية لدى الآخر، - الإنجليزى في هذا الحال في ديوان "أعمال الحقل Field Work" أو بعض أشعار الرؤى والمناحات في "جزيرة المحطة" أو حتى صوت ما يمكن أن تسميه التكلم البطني - صوت المونولوج الدرامي الداخلى عبر شخصية إيرلندي من العصر الوسطى هي البطل سويني في قصيدة المفقود Sweeney Astray تحمل عنواناً أصلياً هو Re-divivus.

سويني ملك إيرلندي أسطوري دفعه التيه إلى الجنون كعقاب على مهاجمة قدس فقضى بقيه حياته ملعوناً (مثل أوديب وسيزيف وغيرهم من متمردى التاريخ والأدب) مسوساً كطاران لا يخط فوق أجواه إيرلندا وزستكلندا... يطارده الأقارب والأعداء معاً...

منبهوذ الجميع الذي يخلق فوق سماوات بلاده ولا يسلك النزول... ونهاية سويني رغم ذلك توفيقية - مع الكتبسة عشية موته... أي ليدفن في الأرض التي حرر منها عائشاً.

ولن نناقش هنا التلويح بالعقاب في الأساطير كamodelة أو أحجولة تعكس منظومة قيمية أخلاقية واجتماعية - عقابية / مؤسسية مرتكبة لكن سويني الذي استهلمه - بالمثل - الخدائي الآخر الرائع.

حول علاقة الشعر بالحياة العامة.. إنه ليس كفراً بالضبط وإنما رهافة المبدع عندما تهاجمه الاجدواهو بيصر أدواته - قلم.. قال عنه الشاعر ذات قصيدة في مقارنة بينية "ساحفه به" وورقة... وهنا يتجاوز الشاعر السرد الدرامي في عرض اللحظة أو الموقف الشعري كما يتجاوز الفنانية الفردية المحلقة - وهي العمود الفقري لجل شعره - كما يتجاوز تأثيرات الحدودية الرمزية ذات المفزي الأخلاقي في "الفنانس المرتعش" حيث تأثيرات الشاعر W.H.Auden وبعض شعراء أوروبا الشرقية مثل شيزلو ميلوس الذي حاز نوبل الآداب عام ١٩٩٠ وزبيجنبو هيربرت.

وقتل الكثير من الأشعار الأخيرة للشاعر محاولة للترعرع بعيداً عن تساولاته (ما بعد الرمزية؟) حول طبيعة الشعر في اتجاه الاهتمام المتزايد (الذى يتشكل بعض النقاد حول جذوره الصرفية) طبيعية عملية الكتابة ذاتها - دونها انفلات فنى أو انكماء سياسى. وهنا نجد اعتماداً متزايداً من هيئى على النظريات الأدبية والنقدية الحديثة (وليس هذا عذراً فيما يوجزون شعره في كلية واحدة "البساطة" - إذ بشكل من الأشكال يمكن أن تتفق معهم وإن كان نرى أن الالتزام لا ينفي أو يتناهى مع الاستعانت بالتنظير المدائي حتى...) وخاصة النظريات التفسيرية Hermeneutic Thearies.

هناك صلابة وكشافة وقاسى في أشعار هذا الأيرلندي... ربما كانت الخاصة البيجنسية (نسبة إلى الراهن الأيرلندي العملاق وليلام بتلريتس) هي غنائية الصوت الفردي شعرانياً... لكن الفنانية لا تتصور أنها حكر على الشعر الأيرلندي بائي حال من الأحوال فهناك غنائية في بعض ملامع الشعر البولندي الحديث مثلاً لا تتوافق في الكثير من الشعر في الأمريكتين أو في الشعر الألماني المعاصر ، وهناك غنائية وذاتية مفرطة في الشعر الشرقي - لو وضعناه في سلة واحدة - من منظور المتذوق أو حتى الناقد الأوروبي الغربي... وأى تعليم حسناً لا يفلت من الشرك. لكن ما أقصده أن هيئى أجاد فى أن بروفة - بتكراره قابلة دانناً للتعديل الإبداعى -

حقيقة. في ديوان "رؤى الأشياء" (١٩٩١) الذي اخترنا إحدى قصائده هنا ينعي الشاعر عقب موت والديه انفلات زمن ايرلندي تراثي يتم فيه دفع الهوية والقولكلور المميزين لشعبه إلى الماحف.. إنه زمن يتراجع باستمرار في ذاكرته الوجدانية والذاكرة الجماعية، وعليه يكون الصراع السياسي المركز إليه يستهدف استغاثة ذلك الزمن المتشحون بكل ما يميزني كأنما، من أيام التذوب والاحتوا.

بهذه القناعة المستربحة الضمير استطاع هيئي أن يقبل مقعداً كأستاذ في جامعة أكسفورد ملأاً إذ كان من بين دوافعه التاريخ المشرف وغير المنحاز لكلمة عريقة ولت أحد أحفاد الشوار الإيرلنديين الذين أعدموا عام ١٩١٦ مقدم رئاستها في وقت ما.

وعودة لا تقطع إلى الشعر في مقال بعنوان "حكومة اللسان" ضمن أحد أشهر الكتب النقدية للشاعر، الذي يحمل نفس العنوان The Government Of the Tongue يقول:

"(الشعر) لا يقول للجمهور المتهم (بكسر لها)، أو للمتهمين العجزة: "والآن ستوفر الحل.." فهو لا يحاول أن بيدو أداة جوهريه أو ذات تأثير فعال طاغ .. وإنما في الفجوة الفاصلة بين ما سيحدث وما تمني أن يحدث - أيًا كان ذلك المتمنى - يحتفظ الشعر باهتمامه بمسافة فهو لا يقوم بدوره كرسيلة "تلئي" .. وإنما تركيزاً خالصاً..... إنه نقطة تركيز واهتمام حيث قدرتنا على التركيز "ذاتها تتركز على ذاتها.. وهذا ما يمنحه سلطته الحاكمة في أعظم لحظاته يمكن للشعر أن يسعى - كما قال بيتس - لأن يمسك عبر فكرة واحدة بين الواقع والعدل لكن حتى عنئتلا لا يمكن دوره أساساً كرسيلة تضرع أو توسل .. أو فعل تجاوز... إن الشعر "عتبة" أكثر منه طرقاً تقترن به باستمرار ونبتعد عنه باستمرار .. حيث القاري، والكاتب معاً - كل بطرقته - يتعرضان لنجريدة الاستدعاء ثم الإطلاق في نفس الوقت."

اس. إليوت في قصيدة بعنوان "سويني بين طيور العندليب" كان يستحق إشارة بل وفقة .. فربما عشر فيه هيئي على نفسه كإنسان ويدعى يشعر أنه متزع من مكانه - ولو بالارتحال الإرادى يحاول أن يقتبس ليمحو وشم الافتخار عن جلدء بما يتفوه ويكتب. الطريف والهمام هنا أن ننهى إلى أن زوجة الشاعر ماري هيئي أصدرت مؤخرًا كتاباً بعنوان "عبر موجات تسعة: ديوان الأساطير الأيرلندية" تتناول فيه الأساطير الكلتية Celtic منذ فجر التاريخ والموحات الأولى للفرزاة الرومان منذ القرن الأول الميلادي ثم تتابعات الغزاة بعد ذلك.

"الرجل للجبال والمرأة للشاطئ". مثل ايرلندي

"الأيرلندية" لدى هذا الشاعر الحال يكتمل للفن... قائمة ممدة... ناتئة بلا تعزية من بين السطور .. لكنها لا تخيم على الأشعار وهي عناوين بعضها مستوحاة من بعض الأمثال الأيرلندية الحالصة (الجاليلك). مثال ذلك قصيدة "امرأة الشاطئ"، ضمن ديوان "قضاء الشتاء في الخارج" وقصيدة "الحورية" أو جنية البحر ضمن الديوان... يضي عليها بالمرة الإنجليزية Mermaid ويسنحها الاسم الأيرلندي البديل Maighdean أو ديوانه الأيرلندي العنوان: Mara A Lough: Neath Sequence

وريطاً بالبساطة فإن لغة الجاليلك - من باب الإشارة - تتأسس على أصول مفارقة كثيرة للاحجليزية.. لذلك عندما يقول المتحدث بهذه اللغة مأخذ عن الألمانية الصربيحة Kennen "يعرف" وليس من الإنجليزية Don't Know I .. وأيضاً مفردة "ولد" أو "فتى" هي "لادي" Laddie وتنطق "لودي" وليس boy "ويتس" wee "يعني صغير وليس Girl أو "LittIt Small" يعني حلوة (شكلاً) وهكذا .. فإن ما يتحدث عنه هيئي هو

سفر

في صحفي عن الجروح الملوثة
والعظام التي تمت خياطتها ببراءة؟

(من ديوان "قضاء الشتاء بالخارج" - ١٩٧٢)

في القصيدة الطويلة "دبلن الثايكينج" - قطع
محاكمات" والتي تنتمي إلى مجموعة الأشعار
المختارة ١٩٦٥ و١٩٧٥ يعرض الشاعر مادته من
خلال مدخل أركيولوجي، فمعروضات القصيدة
ومحتويات المتن والكلمات هي تاج حفر لطفل
قديم من الثايكينج (غزارة الشمال) على قطع الخشب
أو العظام.

ويتعامل هيئي هنا بأسلوب الرحالة التاريخية إلى
آثار الثايكينج القديمة في دبلن ويربط بين التضحية
الطقسية والحرب وعودة الربيع والجنس والارتباط
بالأم كما هو كائن في تاريخ العصادة الكلتية
(Celtic) للإله نيرثوس ليهمس إليها أن منابع
منطقة أستر Ulster في بلاده رعاها كانت
محكومة بظروف لا واعية في تكوين الشعب..
قديمة وتاريخية الجذور.

نقطع من القصيدة الأجزاء التالية:

"يعمرك .. هل سمعت..
قال چيمي فاريل
عن الجمامح الموجودة
في مدينة دبلن؟"

"جامجم بيضاً وجامجم سوداء
وجامجم صفراً.. وبعضاها
لازال محتفظاً بالأسنان كاملة
بينما البعض الآخر لا يملك سنة واحدة.
وال بتاريخ المركب ..

الثيران تستند رؤوسها
على شمس العصاري
الشهام ينشر في التل ... كالنحاس

من يقرأ المسافات
يقرأ - بعدها - أطفالنا الناثنين
والتراب وهو يستقر في الحشيش المحترق
(من ديوان "قضاء الشتاء بالخارج" - ١٩٧٢)

منطقة متنازع عليها

هجرت ... أبعدت عنى
الطلال الشرسة بجروحهم
والكافوف التي تشبه خيوط العنکبوت
السيالة

فهل يجب أن أزحف على أربع.. عائداً
الآن

كالمتساوية... في الخارج بين الأسلام
الشبيهة بالمرق المدلة والشوك
لأواجه عتبة بيتي الملطخة
والموتى المكتفين؟

لماذا دائمًا أصل متاخرًا

المقطعون إرباً.. المتلائلون
في الطريق المتصبب للأنهار الذاتية
كانت الأصوات التي أصمها المعيب
تحذرنى ... وتعلو مرة أخرى
بالعنف ... في عيد الغطاس
أما اللسان العائم للسفينة الطويلة
فكان طافياً بفعل إدراكه المتأخر

ربما في إناء، "ذلك الدافر كى العجوز"
قد غرق
في الظرفان
كلماتي تلعق
أرصفة الموانئ، الحصبة،
تخرج لتصطاد بخفة مثل نعالات بدائية
فوق الأرض ذات قبعات الجمامج

الشَّمَال

وكان يردد: لقد تحركت مطرقة "ثور" thor
صوب المغرايفا والتجارة
والزيادات الثقيلة الظل والانتقامات
الكراء وطنعات الغدر
لمجلس الشعب الايرلندي
الأكاذيب والنساء
التعب انتخب السلام
والذاكرة حاضنة للدم المسقوك

عدت لشاطئ طربيل
أشبه بخليج مدوق منتغل
لم أجد سوى
القوى العلمانية لرعود أطلantية

واجهت الدعوات غير المسحورة
لإيسلندا
والمستعمرات البائسة
لبرينلاند

وفيأة...
 كانوا هم .. أولئك المغرين الرائعين
 الذين يقيمون فى أوركنى ودبلى
 والذين تقسيهم
 بسيوفهم الطويلة الصدئة

كلها كانت تردد: "ارقد
على ذخيرة الكلمة واحفر
تلافيف ومضات
عقلك الثليم"
شكل (كلماتك) في الظلام
توقع الشفق القبطى الشمالي
في الغزوة الطويلة
ولكن لا تتوقع شلالاً من نور

احتفظ ببصيرتك شفافة

هؤلاء ..
 .. الذين في بطون الجامدة
للسفون الحجرية



أدب ونقد

ويشيرون بأصابعهم
حيث عدسات الزووم والمسجلات والأسلال
المختلفة
تنتشر في الفنادق كالقمامة... الزمن
يخرج من مفصلاته
لكتنى أميل إلى المسابح

مثل فقاعة الدلاء الجليدية
وثق بالاحساس الذى يمنحك إياه كنز الخدر
ذلك الذى عرفته يداك ذات يوم

أما بالنسبة للمدونات السريعة وتحليلات السياسيين ورجال الصحافة الذين سطروا خطوطاً غير مفهومة عن الحملة منذ عصر النجار ويحتجون على الجلجنait والخراطيش الذين أثبتوا على بعضهم المفردات الآتية: "تصعيد، رد الضربة، الانقضاض، الجناب، الموقف،

فِي وَجْهِهِمْ أَغْنِيٌّ:
لَكُنِي أَعِيشُ هُنَا...
أَنَا أَيْضًاً أَعِيشُ هُنَا

مثال "أوه... انه أمر مشين .. بالتأكيد..

ففي بعض أجزاء، هذه القصيدة يقترب من الأكليسيسي
المباشر والمسخرة هنا صريحة لكن بعض سقطاتها
أرجحها في تقدير عدد من النقاد إلى الضغط
والإلحاح الذي رعايا يكون بعض كتاب بمقاس أمثال
بدريلاك فيك وياتريك جالفين قد مارسوه على
الشاعر ليكتب القصيدة "الملتزمة". وفي ظننا أنه -
رغم إعجابنا الشخصي بهم - يظلّون الالتزام
كسفهوم ومارسة ليس فقط من باب الالتباس مع
الفنى والقضية التي يحاولون التعبئة أو الدعوة
لها.. ويتصوّغ هيني كلمات القصيدة فى إطار لوحات
شعرية.

مهمًا كان ما تقول...
فأنت لا تقول شيئاً

أنا أكتب لترى عقب مقابلة
أجرتها مع صحافي إنجليزي يبحث عن
آراء
عن ذلك الشيء... تلك القضية الأيرلندية
ها أنا مرة أخرى في الشكبات الشتوية
حيث الأبناء السنة ليست مفاجئة

وحيث رجال الإعلام وذوي الخبرة يشمون

أوافقك،
 وأن نشخص لمياد جديد في مختنا
 لكننا لو فعلنا لتجاهلنا بهذا أغراضًا أخرى
 فليلة أمس لم يكن المرء بحاجة إلى سماعة
 طيبة
 ليسمع تجھیز الطبول البرتقالية
 الحساسة بدرجات متتساوية لكل من
 (بيرس ، ويوب)
 على كل الجهات تحتشد "قصائل صغيرة"
 الجملة هي "كروز أوبراین" عبر "بيرك"
 الذي يمثل جلد سوداء
 وأنا ... أجلس هنا
 بجفاف مزعج لكلمات خطافية... للكلمة
 الطعم
 كيما أجدب المياه القبلية الضحلة حتى
 حدود الإيغراام
 والنظام . اعتقاد أن أيًّا منا
 يمكن أن يعرف المحدود
 عبر تعدد الزواج والزيف
 .. إذا ما يبدأ بالسطر الصحيح
 "بالطبع لا يذكر الدين هنا".
 "المرء يعرفهم من عيونهم" .. ثم قسّك
 لسانك
 "الجميع سيء" ليس أسوأ من هذا
 "أين سيتوقف الأمر ، ، إنه يتدهور"
 إنهم قتلة: لابد من الاعتقال بطبيعة
 الحال
 يصبح "صوت العقل" أحش
 على مقربة يموت الرجال.. في الشوارع
 والبيوت الملغومة
 صوت الجليحانات له تأثير شائع
 ومثلما قال الرجل عندما انتصر الكلبيون
 إن بابا روما
 رجل سعيد هذه الليلة".
 إذ تعتقد رعيته
 في أعمق أعماق قلوبهم أن المهرطق
 قد جاء أخيراً ليركع وبخضّع أمام المحرقة
 ونحن نرثي بالقرب من النيران لكننا لا
 نزيد حافلة
 ذات قصف حقيقي
 نتخلى .. ونحن غتصب حلمه الأبلة طويلاً
 باردة كحلمه ساحرة ... تستعصى على
 البليع مثلها
 وتركتنا هنا بألسنة مشطورة على المحدود
 تبدو الرسالة البابوية الليبرالية جوفاء
 عندما يتم تركيبها ومزجها بالضريرات
 التي ترج كل القلوب والنواقيد ليلاً ونهاراً
 (من المثير هنا أن نزف بيتأ عن "الأوجاع
 العمالية،

أدب ونقد

بلاد العقول المفتوحة... المفتوحة كشريك.

يا إلهي ، ألم يحن الوقت لحدوث ثقب ما

حيث ترقد الألسنة ملتفة... مثلما ترقد
الذوبابات أسفل الشعلة
وحيث نضع أنفسنا ... كلها لو كنا
بداخل حصن خشبي
محكوم ومحصور كالإغريق
المحاصرین .. نهمس بشفرات الرسائل
البرقية

في الحواجز العظيمة التي أقامها ذلك
الهندي
لحب المد الخطر الذي تتبع شيموس
إذ على كل المهارة .. وحرافية عدم الارتحال
أجدني عاجزاً

هذا الصباح عبر طريق مندى
رأيت المعتقل الجديد للأسرى
كانت ثمة قنبلاة قد خلقت ما يشبه الفوهة
الطفلية الطازجة
على قارعة الطريق ... وفي الشجر...
كانت مواقع الرشاشات ت سور المعتقل
بالأسلاك الشائكة
وكانت هنالك تلك الشبورة البيضاء التي
ترها على الأرض المنخفضة
ثم.. هكذا .. يكون الفيلم قد صور
معسکر الاعتقال - ١٧
حلم كتيب دوفما صوت

فهناك ذلك التحفظ الشمالي والكمامة
المحكمة للمكان
والزمان" ... نعم.. نعم... أغنى "لستة
الصغار"
حيث لا تحتاج - كي تنجو - سوى أن
تحفظ ما وجهك
ومهما كان ما تقول .. فأنت لا تقول شيئاً
إشارات الدخان ذات أفواه صاخبة مقارنة
بنا

هل هناك حياة قبل الموت؟.. هذا مُسجل
في "باليمرفى" .. الكفاية مع الألم
البؤس المتماسك.. قضمة ورشفة
احتضنا قدرنا مرة أخرى

وللناورات لاكتشاف الاسم والمدرسة
التميز مبهم عبر عنوانين السكن
... تقريباً دونما استثناء،
على إشارات نورمان وكيني وسيدني
المتحدة
وشيموس (يمكن أن تناديني شيئاً) ذلك
البابا ذو الانفعال الملتهب
أواه .. أيتها البلاد... يا بلاد كلمات
السر ومسكة اليد والغمز وهز الرأس

يوم الزفاف

(من ديوان "الشمال" - ١٩٧٥)

أنا خائف
هذا اليوم خال من الأصوات
ب بينما الصور تتدافع الواحدة تلو الأخرى
لماذا كل هذه الدموع
والحزن الوحشي على وجهه
خارج عربة التاكسي؟
يصادع نُسخ النجيب
في ضيوفنا وهم يلُوحون

وأنت تغنى خلف تلك الكعكة العالية
كعروس هجرها عريتها
وتصر - بغل الجنون
على استكمال الطقس
عندما ذهبت إلى حمام الرجال
كان ثمة قلب بأسياخ
وأسطورة حب
.....
دعيني أنام على صدرك حتى المطار.

(من مجموعة "ذخيرة شالية")

بروق - ١

(عن العجزة في "كلون ماكتواز")

تقول الحوليات... عندما كان رهبان كلون

المجنات: نوع من الدينيات
الأبيقرام: قصيدة قصيرة جداً مختتمة بفكرة
ساخرة... غالباً ما تكون من بيت واحد أو بيتين.
إشارة إلى الشاعر الكستندر بوب (١٦٨٨ - ١٧٧٩)
باتريك هنري بيرس زعيم وشاعر إيرلندي

إشارة إلى الشاعر أدموند بيرك (١٧٢٩ - ١٧٩٠)
كونور كروز أويراين: ناقد إيرلندي وأستاذ
جامعي معروف.

الفضة

ها أنا أركب...
إلى الطاعون مرة أخرى
أحياناً بعدما أستحم بالسناب
من الحواجز ذات الجملون المحترق
أرى المحتججين في أصوات الانفجارات
الصغيرة
ترى ماذا أقول إذا ما اندفعوا بموتاهم على
العجلات نحوى؟
لقد اكتويت .. أنا غنة سوداء للوطن
(من مجموعة "ذخيرة شالية")

الجملون: الجزء الأعلى للثلاث الزوايا من جدار
مكتنف بسطحين منحدرين

أدب ونقد

ماكتواز	كلهم يصلون في الكنيسة ظهرت سفينة فوق رؤوسهم في الهواء
نتقاسمها	كانت المرساة تنجدب عصيّاً وراءهم وقد ريطت نفسها إلى سياج المنبع
تلتمع في دلو الماء البارد تساقط هي الأخرى	وبينما اهتز بدن السفينة حتى الثبات صعد أحد البحارة صارياً محاولاً توثيق
انتشارات صغيرة لطيفة من جهد كل منا كانت تفيتنا	جبل
.....	ثم فكه .. ولكن بلا جدوى
وهكذا بينما كان كاهن الكنيسة واقفاً بجوار سريرها	"هذا الرجل لا يستطيع تحمل حياتنا هنا... وسوف يغرق"
يؤدي صلواته من أجل الموتى بجهد وعنف كبيرين	قال رئيس الرهبان... "إلا إذا ساعدناه..." .. وهكذا فعلوا ... وأبحرت السفينة المحررة وعاد الرجل متسلقاً من العالم السحري .. كما عرفه.
وبينما كان البعض يستجيب والبعض الآخر يبيكي	
تدكّرت رأسها المحنّى تجاه رأسى تنفسها في نفسها... ومدانًا البليغة المنغمسة	
لم تكونا أكثر قرابةً مدى حياتنا.	

(ضمن سلسلة سونيتات بعنوان "إيضاحات"
(١٩٨٧)

(من ديوان "رؤيا الأشياء" ١٩٩١)

كنت كلى ملكها (عن موت أم الشاعر)

تعري القصيدة التالية الأحوال الراهنة للعمالة الزراعية في أيرلندا بالاستناد إلى خلفية باستثناء تسجيل المجاعة الإيرلندية البشرعة في منتصف القرن الماضي وتحديداً عام ١٨٤٥ .

في عرق البطاطس

يحطم المفار الآلى المثقب
يشبر حلزوناً من المطر الأسود.. من الجذور

عندما كان الآخرون هناك في القدس
كنت كلى ملكها ونحن ننشر البطاطس
كان (ذلك) يكسر الصمت .. وهي تساقط
واحدة تلو واحدة
مثل سبانك اللحام الساقطة كالدموع من
جديد السبانك
تواجدت بيتنا راحات باردة .. أشياء

أدب و نقد



تصقعت الوجه حتى باتت تشبه طائر
منزوع الريش
تحت أسطول الناروس البهيجة
يموت الإيقاع .. يتوقف العمال
يقدمون الخبز الأسمر والشاي في الغدا
ملء علب مبهجة
موته من الإرهاق يرثون باسترخاء
في القنوات المحفورة .. يأخذون كفاياتهم
بامتنان يكسرن صيامات لا تنتهي
ثُم - بينما يرقدون على الأرض الكافرة -
يدلّون
رقرفات الشاي البارد المنسكب .. وينثرن
فتات الخبز
أمايـدـ: جـمعـ لـمـلـودـ وهـىـ سـلـةـ منـ الـأـغـصـانـ
(الـلـدـنـةـ)
(من ديوان "موت محب للطبيعة" ١٩٦٦)

أناس جوعى منذ الميلاد
يعزفون .. مثل النباتات فى الأرض
العاشرة
كانوا يهجنونها بحزن عظيم
وتعفن الأمل مثل التخاع

البطاطس العطنة كانت تفسد رائحة الأرض
المقر تتحليل صديداً في التبات القدرة
وحيث يوجد عازقو البطاطس

رسالة موسكو:

صباح الخير يا مكسيم جوركين

أشرف الصباغ

غير مكنته بشكل كافٍ، ولكن هل استطاع أحد ما منذ عدة سنوات أن يتصور عودة الروس إلى ما أنكروه، وأهملوا باحترار عندما هبت ريح البيريسترويكا؟
والليوم، بعد أن خاض المسرح الروسي تجارب عديدة في مستنقع الجنس والهبوط والانحطاط، نراه يعود فجأة إلى مكسيم جوركى، وتأتي هذه النقلة المدهشة بعد أن شعر المثقفون الروس، والمسرحيون منهم على وجه الخصوص، بانكسار ما، واختراق لوعيهم بسبب غياب دراما جوركى، وأن هناك انحرافاً جدياً ليس فقط على المستوى السطحي الظاهر.

منذ فترة وجيزة قال أحد النقاد الأمريكيين المحبين للمسرح الروسي: "الغريب أن المسرح يعود مرة أخرى إلى جوركى. إن ذلك لا يعني إلا شيئاً واحداً فقط، وهو أن الروس لم يتعلموا بعد."

خلال السنوات العشر الأخيرة بدأ مصطلح "العودة إلى الأدب" يحتل مركز الصدارة في الأوساط الأدبية والفنية في روسيا. وهذا المصطلح تم تداوله ضمن مصطلحات عديدة، اتخذت كشعارات للإصلاحات منذ بداية البيريسترويكا، عندما انتخب على رأس القارئ الروسي المسكين كل ما لم ينشر في السنوات السابقة، وكل ما لم يمثل على خشبة المسرح أو يصور للسينما. وطوال هذه الفترة لم يكن الإحساس بالعجزة واضحًا، بل لم يكن هناك إحساس على الإطلاق بعجزة مالها قيمة محددة. فقد فهم كل إنسان بينه وبين نفسه، وأدرك أن هذه "الوليمة" لن تستمر طويلاً، وسوف ينفذ إن عاجلاً أو أجلاً المخزون السحرى لذلك الأدب "السرى"، ومن ثم سيأتي زمان آخر، ولكن أي زمان؟

يبدو أن الإجابة على هذا السؤال حالياً

"عودة المسرح" في عودة أعمال جوركى التى بدأت تشفل الناس مرة أخرى بعد أن شغلت العديد من خشبات مسارح موسكو. حيث أن مكسيم جوركى كان أحد ضحايا البيريسترويكا، بل يعتبر أول ضحية لما أفرزته من قيم جديدة وروس جدد، وما فيها ثقافية انهالت فى محاولة مستعيبة للقضاء عليه قضاء مبرماً. ولكن ؟ عروض مسرحية "جوركوفية" لفعة واحدة تأتى كصفعة أولى على وجه الغثاثة والانحطاط والتدمير الذاتى، كما أراد جوركى دائماً. لقد آن الأوان لعودة الوعى، والتعامل ب موضوعية مع القيم الحقيقية بغض النظر عن انتهاكها لمرحلة تاريخية معينة، وبعد أن بدأت تخف حدة الهدم الجنوبي لكل ما كان قبل عشر سنوات، وبعد أن أخذت مساحة السلبية والتطرف فى التقلص، وعلى ضوء الاهتمام الزائد للمخرجين الروس، انتفع أنه ليس كل شيء في دراما الكسى مكسيموفيتش جوركى باطلأ أو وهما. فقد استطاع جوركى ، في خضم الفوضى والبلبلة أن يرصد العديد من العلاقات الهمامة، والقيم الرفيعة في علاقتها بالوجود الإنساني، ولا يخفي علينا أنه في الوقت الذي ابتعد فيه المسرحيون، خلال العشر سنوات الأخيرة، عن تراث جوركى، كانت تجذب اهتماماتهم مسرحيات المؤلفين المعاصرين والجدد، والتي كتبت تحديداً على نفط تراث مكسيم جوركى، بل وامتداً له في بعض أحيان. وهذه ليست مصادفة كما يتصورها أو يتصورها العديد من المثقفين. ففي "مشاهد تراجيكوميدية من حياة الراحة" ، إخراج فيتالى لافسكى ريومين، «جد أحد المثلين يردد: «ينتزع الإنسان، وتتنفس أفكاهه أيضاً، تنبع وتقوم على عمودها

وبصرف النظر عن صحة هذه الملاحظة أو عدم صحتها، إلا أن جوركى يشهد معظم النقاد الروس كان ولا يزال حامل لواء الثورة، بشجاعة وحرية، ضد الفن الفاسد والمنحط، ضد الأيديولوجيا المتحجرة، ضد التعامل ببساطة وسطحية وضيق أفق مع الأدب.

وبفرحة غامرة استيقظت موسكو على جمهورها العريض أمام المسارح، كما لو أنه اكتشف فجأة أن الاستمرار على هذا الحال، وبدون جوركى أمر غير ممكن. فعلى مسرح ستوديو اليع تاباكوف عرضت مسرحية "الأخيرون" ، وعلى مسرح يفجيني فاختانجوف عرضت مسرحية "المهرج" ، وعلى مسرح "اتحاد ممثلى طاجنكا" عرضت مسرحية "الأعداء" ، وعلى مسرح "ستنسلافسكي" عرضت مسرحية "مشاهد تراجيكوميدية من حياة الراحة". عرضت ٤ مسرحيات لجوركى على مسارح موسكو فقط، وفي وقت واحد، ولم يتغير اسم واحدة منها. وكتبت الناقدة المسرحية ناتاليا ستاروسيلسكايا "تعليق بمجلة الحياة المسرحية" على هذه الظاهرة قالت فيه: "يبدو أن ذلك قد حدث لأننا على مدى عشر سنوات كاملة استطعنا أن نحس أننا بالفعل "همج" و "برجوازيين صغار" . هيقي الأفق، وأعداء ، ومتسللين أيضاً". وفي أحد البرامج التليفزيونية على قناة سانت بطرسبورج علق أحد المخرجين الشبان على ظاهرة العروض الكلاسيكية في الفترة الأخيرة بقوله: "ليس من المهم اليوم كيف ننظر إلى الأعمال المسرحية الكلاسيكية، ولكن الشئ المهم والضروري هو كيف تنظر هي إلينا". وعلى الرغم من أن الحديث كان بعيداً عن جوركى وعائله، إلا أن الجملة في حد ذاتها تدفع بالإنسان للبحث عن المفتاح الحقيقي لـ



مکسیم جورکی

وصراحة مع النفس أيضاً؟

إن المهتمين بأعمال جوركى مازالوا يدرسون سؤالين في غاية الأهمية بخصوص مسرحية "الهمج" ، وهما : «من حطم، وماذا حطم؟ ومن أجل أي هدف؟» وأهمية السؤالين تكمن في كونهما من أهم المؤشرات والعلامات التي يمكن من خلالها رصد وقياس درجة الوعي والرؤية عند المجتمع الروسي حالياً. وهو هو المسرح يبحث أيضاً في هذه الإشكالية، لأن الناس الجدد والناس القدامى فعلياً على درجة عالية من التشابه والتطابق. وكل ما هناك أن البعض يتسمون بالجمود مع الانتقام، وهذا ما يميز المتحجرين. والبعض الآخر يطمع إلى التقدم التقني والتحرر من الجمود والتحجر، إلى درجة تقدّم في الواقع الأمر إلى كل المباحثات الـ "ديستوفسكيه" ، وهذا أيضاً جمود وتحجر ، وكلاهما في الواقع الأمر من المأسى الكبير. إن همجية هذا وذلك لم تعد اليوم بدائية ووحشية كما نتصور، لأن كل هنا يمر بهذه المرحلة على نحو ما، وخصوصاً في روسيا الآتية، وبصرف النظر عن انتقامته إلى أعمال السكك الحديدية والبنائين وعمال المناجم، أو انتقامه إلى الفناء التي تحاول "أمريكا" المجتمع الروسي، بل وـ "أمريكا" العالم كله اليوم. وال فكرة الإخراجية المحورية في "الهمج" تتركز على تصويب وتعديل ما جرى في وعي الإنسان الروسي، ووعي العالم كله في زمن مكسيم جوركى.

واستطاعت الشخصيات القوية الحية أن تجبرنا على معايشة أنماط بشريّة مختلفة من "الهمج" قريبة منها ومشهورة جيدة لنا، وفيها الكثير منها. حتى ليكاد الإنسان يختنق من اكتشافه فجأة أنه يشاركون مصائرهم بشكل أو باخر، لأن

بشكل حلزوني ، ولكن دائمًا إلى أعلى». وفي "الهمج" للمخرج «اركادي كاتس» يقف في أعلى المسير حلزون معلق بالأغصان مع العناقيد المفبركة والورود البيضاء اليابسة والفروع السوداء العارية. ويبدو كما لو كان ثابتًا من العدم ومنتھياً أيضًا في اللاشيء. أما توجه الحلزون إلى أعلى فلا يجب أن نحمله تفسيرات وتأويلات من شأنها إفساد الأمور، ويمكن فهمه ببساطة على أنه يرمي إلى الحد الذي وصل إليه عقم الأفكار وجدبها بشكل لن يؤدى أبداً إلى أي شيء محدد. والمخرج هنا يضمّن فكرة الحلزون إلى درجة الملامع، أو بعبارة أخرى إلى درجة الهزل والسخف. وتکاد تكون هذه الفكرة هي البطل الرئيسي للعرض . وبشكل عام يبدو أن فكرة الحلزون تناسب إلى حد بعيد مع الفهم الآتي ل McKسيم جوركى، من حيث الاستمرارية والتجدد والرسوخ. وهنا يمكننا القول بثقة شبه مطلقة بأن المخرج الوحيد والرئيسي والأساس لأعمال جوركى المسرحية هو الزمن نفسه، والزمن فقط. هذا الزمن الذي لا يكشف فقط وبدقّة شديدة الأحداث والتركيبات الإنسانية لبداية القرن العشرين، وإنما يعرى وجهات نظر هذه الأنماط والنمذاج البشرية، ويكشف علاقاتها المباشرة وغير المباشرة بمجمل الأحداث التي مرت وقتنا.

إن الأعمال الكلاسيكية اليوم تتطلب بهشاشة واستنكار ليس فقط إلى الروس، وإنما إلى جميع البشر، وتحاول وضع كل إنسان أمام ضرورات وتحديات الدروس التاريخية المتكررة. والسؤال الهام هنا يتربّد بقسوة شديدة: هل نستطيع تحمل هذه النّظرة بوعي ووضوح كاملين،

"الأخيرين"، لأنه في كل الأحوال سيأتي الكثيرون، إن لم تنتبه.

إن الأفعال المسرحية للكسيم جوركى لم تكون نتيجة الحلم الرومانستىكي بتحقيق المستقبل الشيوعى المزدهر، بلقدر ما كانت نتيجة للألم والفووض. ونحن نعرف الآن، وبشكل واضح، كم كان هذا المستقبل الظاهر يبدو في نظر جوركى إشكالية كبيرة يجب أن تحل نفسها بقوانينها عن طريق الاستمرار والبقاء الذاتى والاعتراف بالخطأ وممارسة التصويب والتصحيح.

وفي النهاية، وبعد مرور العديد من السنوات، نرى أنفسنا وجهًا لوجه مع البرجوازيين الصغار، والهمج، والآخرين. بالطبع نحن نختلف عنهم في أشياء كثيرة، وهم مازالوا كما كانوا، ينظرون من فوق خشبة المسرح إلى "الناس الجدد"، وإلى أى مدى هم بالفعل "جدد" ويصرف النظر عما إن كان الرد إيجابياً أو سلبياً، فسوف تظهر في النهاية إمكانية كبيرة لفعاليات هذا السؤال في المستقبل، إن لم تكن قد ظهرت فعلاً. أما بخصوص الاختلاف - اختلاف الجدد - فهناك بالفعل اختلاف يجعل صور القدامى من الهمج والبرجوازيين الصغار والأداء باهتة وشاحبة أمام صور الجدد من الهمج والبرجوازيين الصغار . ولكن يبقى مكسيم جوركى، شيئاً أو أبىنا، واحداً من الكلاسيكيين التجدددين دوماً، والذين يحتلون مكانهم اللائق ليس فقط بفعل اختلاف الإخراج الفنى وجمالياته وتقنياته، ولكن بفعل الزمن كأفضل مخرج مسرحي يمكنه أن يعيد مكسيم جوركى إلى الحياة فتياً ورائعاً، ومشاكساً وعنيداً أيضاً.

حياته تشكل جزءاً ما من حياته الشخصية.

أما عرض "مشاهد تراجيكوميدية من حياة الراحة"، فقد جاء وديعاً ولطيفاً على النمط التشخوفى. ويبعد أن هذا اللطف والوادعة، أو بمعنى أدق النعومة، لا يلبى المخرج فيها دوراً كبيراً، بلقدر ما يلعب الزمن نفسه دوراً رئيسياً. ففكرة كوننا، بدرجة أو باخرى، مشابهين لهؤلاء المترفين أو المرتاحين قد أصبحت قديمة، إلا أنها في هذا العرض تبدو جديدة على نحو ما، ومرة وقاسية، مؤلة ، مؤلة لأحد الموت. وهذا بدون شك: درس الواقع الآتى، و فعل النظرة الآتية من هناك، من زمن جوركى.

وفي عرض "الأخيرون" للمخرج "أدولف شابيررو" ، فقد ظهرت بصمات المخرج القاسية، التي تؤكد على انهايار وسقوط منظومة ما من القيم مرتبطة بشكل جذري بتصاعد قيم أخرى ربما تكون مفاجأة تماماً أو متضمنة لجزء ما مما سبقها، أو الاثنين معاً. كما تؤكد على أن المهزلة القاتنة لم تبدأ فقط بالأمس، وإن تنتهي أيضاً في الغد. فالعالم يبدو ممزححاً عن جميع نقاط ارتکازه وقواعد الطبيعية وهذا ما أوضحته الإطارات الخاوية المنحرفة على المسرح، والزوايا المليئة بالنفيات، والكتوس التي يخلطون فيها الدواء بالسم، وكأنهم يستعدون بشكل ما لقتلنا جميعاً. في هذا العالم الفظيع واللامعقول تعزف الأوبرا كسترا الموسيقى الدينية، ويبدل الممثلون ملابسهم فوق خشبة المسرح، أمام الجمهور، وينزعجون ويتملمون ويتعثرون، في عالم بدون أحاسيس يعيش على الأفكار فقط، ونحن فيه لسنا

معجم للشعراء العرب طموج وناصر

فريدة النقاش

ابتهاج الإجاده وحتى يكون كما يقول الأمين العام للمؤسسة عبد العزيز السريع «أكثر تعبيراً عن واقع الشعر العربي في عصرنا الحاضر، وأن يضم معظم الشعراء في كافة أقطار الوطن العربي وفي المهاجر، وأن يكون أكثر يسراً على الباحثين والمهتمين للحصول على البيانات التي يريدونها، بل وأرداه أيضاً أكثر دقة وموضوعية...».

ويسجل الدكتور محمد فتوح أحمد رئيس لجنة الشعر وعضو هيئة المعجم بعد تجربته الطويلة في فحص المادة القدمة والإعداد لكتابه التوطئة النقدية للمعجم:

«أن الشعر العربي الحديث إن اكتسي في منابته المتعددة بأردية محلية متفاوتة الأصياغ والألوان، فإنه في التحليل الآخر ينزع منها فكريها مشتركاً، ويسلك في التطور درجات متقاربة الملامح والسمات ثم يصب في تيارات

صدر في الكويت مع بداية شهر نوفمبر ١٩٩٥ «معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرین» في احتفال كبير أقامته المؤسسة صاحبة المشروع وشارك فيه مائتاً مثقف عربي من كل الأقطار، وأقيمت على هامشه عدة أمسيات شعرية افتتحها شاعر مصرى بقصيدة «فضيحة» مؤلهاً النفاق الرخيص، ورداً عليها فيما بعد شارك معظم أعضاء الوفد المصرى في كتابة قصيدة أخرى ساخرة قام بجمع أبياتها وترتيبها ووضع الهواشم لها الشاعر حسن توفيق الذي كتب هو نفسه عدداً كبيراً من أبياتها. يضم المعجم سيرة حياة ونماذج من شعر ١٦٤ شاعراً من جميع الأقطار العربية جرى اختيارهم من بين ٣٢١٤ من المتقدمين أي بنسبة ٥١٪. وكان المعجم الذي يقع في ستة أجزاء من القطع الكبير المطبوع طباعة فاخرة قد تأخر عن موعده لمدة تقرب من العام

من دخول المعجم ولو لم تصدر له دواوين شعرية ولذا ضم المعجم عدداً من الذين ولدوا في السبعينيات وكانت الضوابط الثلاثة التي حكمت الاختيار هي السلامة اللغوية والسلامة الموسيقية والمستوى البصري والفنى.

وتخبرنا المقدمات المختلفة أن عدداً من الشعراء قد رفض الانضمام إلى المعجم دون أن تسوق لها حجتهم، ولكنها تقول في مجال آخر إن بعض التصويم قد تم استبعادها لأنها سياسية أو دينية وهو ما يوضح علامة استفهام حول مدى حرية الشعراء حقاً في اختيار تصويمهم ومدى سطوة المحرمات الشائعة في الوطن العربي والتي تمارس رقابة ضمنية على الإبداع.

وقد ناقش المجلس مطولاً موضوع قصيدة النثر وأوصى بقبول شعراء قصيدة النثر وضم المعجم بعض أبرز مبدعيها وإن جاءت معظم النماذج من الشعر العمودي ثم شعر التفعيلة ثم قصيدة النثر متوجهاً نحو الشعر العامي وامتد اهتمامه إلى شعراء المهرج ولواء الاسكندرورن حيث قام رئيس المؤسسة بإيفاد كل من الدكتور على عقلة عرسان عضو مجلس الأمناء والاستاذ تحسين إبراهيم مدير مكتب عمان وعضو هيئة المعجم إلى اللواء المذكور خلال الفترة من ١٥-١٩٩٣-٧-١٩ حيث زار العديد من المدن والقرى بحثاً عن الشعراء الذين يكتبون بالعربية، ومن هذه المدن والقرى، إنطاكيا والإسكندرورن، وأصنفة والحربيات، وعميد الوهاب والتل.. وغيرها، وعلى الرغم من بعد المسافات ووعورة الطريق، وما لاحظاه من تحفظ الشعراء والأدباء وامتناعهم عن مقابلتهم خوفاً من ملاحظة المخبرات، فقد تمكننا من مقابلة بعض الشعراء واستيفاء

وانهار فنية تكاد تكون محكمة بقوانين وأعراف تاريخية وجمالية لا يعززها التناجم والانسجام..» ولعل هذه الخلاصة أن تكون هي أهم إنجاز فعلى للمعجم حيث يؤكّد الإنتاج الشعري الجديد ما أصبح في زمن الهزائم والخيبات القومية مشكوكاً فيه ألا وهو وحدة الثقافة العربية وتنوعها في أن كأحد الأسس التي ينهض عليها مشروع التوحيد القومي المرتجى.

ذلك فإن ظاهرة اهتمام بعض الآثرياء العرب الناطقين من أمثال عبد العزيز سعود البابطين في الكويت الذي أنشأ مؤسسة للإبداع الشعري باسمه وسعاد الصباح التي أنشأت مؤسسة للنشر وجائزه باسمها، وسلطان العويس في الإمارات العربية المتحدة الذي أنشأ جائزة ثقافية كبيرة باسمه هي تعبير جنبي عن وعنوان البورجوازية العربية بذاتها القومية وبحقيقة المخاطر التي تهددها وهو وعن عبر عن نفسه بغلبة الانتقام القومي على مؤسسة القبيلة والأسرة والوطن الصغير وهي خطوة وإن جاءت متأخرة ولا أريد أن أقول بعد فوات الأوان، فماتزال أمام العرب إمكانيات لتعويض تأخرهم، فقد كانت وما زالت ضرورية حتى تلعب أدواراً النفط دورها الحقيقي في تهضة العرب متباوزة ذلك الدور الخوب الذي طالما قامت به ما اصطلاح على تسميتها بثقافة البترودولار.

وcameت خطة المعجم على الجمع الميداني للمادة بواسطة شبكة واسعة من المندوبين، ومن خلال الاتصال المباشر بالشعراء واستكتابهم سيرهم الذاتية واختيارهم بآفاقهم نماذجهم الشعرية التي يرونها أفضل ما يمثل فنهم الشعري على أن لا يحرم شاعر عربي جيد

أظهر العرب على مدى التقدم العلمي والثقافي الذي يبلغه الأوروبيون، ووضع أسمائهم نموذجاً للتطور حاولوا احتذاء به فيما بعد، وأثار فيهم مكامن الدهشة..»

ويختلف الباحثون الجدد في التكوينات الاجتماعية الاقتصادية وفي التاريخ مع هذه الفرضية الشائعة حول بدايات النهضة في مصر، ويرون أن ما يسمى بخدمة الحادثة التي تلقاها المصريون عبر الحملة الفرنسية كانت صدمة زائفة، بل معللة لأن بذور النهضة كانت قد نمت ذاتياً في أحشاء المجتمع المصري الذي أخذ يتقدم بثبات نحو الرأسمالية، ودراسة كتابات الشيخ حسن العطار أحد التلامذة النابغين لشاعر مجهول يدعى «إسماعيل الشاب» يمكننا أن نستدل على هذه البداية الأخرى للنهضة.

كذلك فإن فكرة «اللحاق» التي يتضمنها تطلع المصريين مندهشين إلى الغرب الذي جاء إليهم مع الحملة الفرنسية كانت على كل المستويات فكرة مدمرة لأنها من وجهة الدراسة الجديدة في التحليل الاجتماعي الاقتصادي التاريخي قطعت الطريق على النمو الذاتي والمستقل نسبياً والمرتبط ببيئة النهضة المصرية. ثم العربية لاحقاً، وذلك على العكس من مجمل فرضيات بل ومسلمات ونتائج الابحاث الاستشرافية سواء أجزئها مستشرقون أوروبيون أو محليون.

ويقول الباحث المصري «يحيى محمد» إن هناك أكواناً من الوثائق مكذبة عن هذه المرحلة من تاريخ مصر لم يقترب منها أحد بعد وهي تحتاج لمجهود عشرات الباحثين والمؤرخين المسلمين بالأدوات والمناهج العلمية الجديدة والتحرر من أسر النظرية المركزية الأوروبية الاستشرافية ومن مدح الذات القومية لكي يبسطوا لنا حقيقة تاريخنا وعوامل

استعمارتهم..» كذلك جرى ترتيب المعجم هجائياً دون النظر لتقسيم الجنسيات والدول ويجرى الإعداد لطبعه ثلاثة تلافى بعض الأخطاء التي وقعت في الطبعة الأولى ولكنها بالقطع لن تزيل هذا اللبس الذي وقع في تعريف «المعاصرين» بأنهم الأحياء فقط. وقت إعداد المعجم، وهؤلاء الذين يكتبون سيرتهم بأنفسهم هم الذين يجعل الاحتياج ملحاً لمشروع آخر أكبر وأوسع ينتفع معجماً يتعامل مع الوطن العربي الحديث كله، أي منذ نشوء الحركة القومية في نهاية القرن الثامن عشر في مصر، ولعل الآثيراء العرب يتعاونون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للنهوض بمثل هذا المشروع الضخم الذي لا بد أن سوف يستفيد من الخبرات الكثيرة المتراكمة في التحضير لمعجم البابطين وإصداره، وخاصة بعد أن قامت المؤسسة بإنشاء هيئة دائمة لشنون المعجم، وبعد أن حيا مندوب المنظمة العربية صدور المعجم باعتباره إنجازاً عربياً طالما حلمت به المنظمة.

أثار الدكتور محمد فتوح أحمد في مقدمته النقدية للمعجم مجموعة كبيرة من الأسئلة عن تطور الشعر العربي وصولاً إلى القصيدة ما بعد الحديثية، وهي في الحقيقة أسللة النهضة العربية ذاتها التي يرى أن من المرجع - وكما هو شائع في كتب التاريخ المدرسي - «أن يكون أبرز هذه الشروط الأساسية التي حددت أوليات النهضة هو ازدياد تفاعل العلاقات السياسية والاجتماعية والثقافية بين الغرب الأوروبي والشرق العربي..» ويضيف «ويمكن القول بأن الآخر الأكبر لاحتلال الشرق العربي بالغرب الأوروبي عبر الحملة الفرنسية قد تبلور في أنه

التجربة الشعرية ما بعد الحادثية تضمننا
أمام مازق حديثنا المشوهة كلـ.
ومثلاً فإن «ظاهرة التدوير» التي غدت
تستأثر برقعة فسيحة في المساحة
الشعرية، وقد كان قصارى ماندين به تلك
الظاهرة أنها تطفئ الإيقاع، وتوجه المتنقـ
في اللهوـث وراء الشاعر حتى ينتهي إلى
قرار بـيت يمكن التوقف عنده، ومع ذلك
فقد كان هذا الجهد محتملاً في ظل ضيقـ
الظاهرة ومحدودية نطاقها الشعـري،
ولكن ماذا يقال الآن وقد امتدت أصابعـ
التدوير فأضحت تستـفـرقـ؟ أحياناً - رقـعةـ
القصيدة باكملـها، وحتى غدت وحدـةـ
المقطـوعـةـ، أو وحدـةـ العمل بـرمـتهـ تحـلـ محلـ
السطـرـ الشـعـريـ؟!..

وهو يضيفـ:

« وأخشـ ما نـخـشـاءـ أن تـفـضـيـ نـطـقـيةـ
الإيقـاعـ بالـدـورـانـ دـاخـلـ أـزوـانـ بـعـينـهـاـ
إـلـىـ نـطـقـيـةـ التـصـوـيرـ وـالـتـعـبـيرـ، وـقـدـ بدـأـتـ
مـذـرـ ذـلـكـ بـالـفـعلـ، لـانـ الإـيقـاعـ لـيـسـ كـيـانـاـ
موـسيـقـيـاـ أـصـمـ، بلـ هوـ قـادـرـ عـلـىـ أـنـ
يـسـتـدـعـيـ إـلـىـ زـمـنـ الـمـبـدـعـ جـمـلـةـ الرـمـوزـ
وـالـصـيـغـ الـتـيـ اـرـتـبـطـتـ بـهـ بـحـكـمـ التـكـرارـ
وـالـمـعاـودـةـ...»(٢)
وـتـشـخـصـ يـعـنيـ العـيـدـ الـتـيـ درـسـتـ
الـشـعـرـ الـعـرـبـيـ الـحـدـيـثـ درـاسـةـ مـتـعـمـقةـ
الـأـزـمـةـ قـاتـلـةـ.

« أـوـدـ أـقـولـ إـنـ تـوجـهاـ فـيـ روـايـتـناـ يـشـكـلـ
مـفـامـرـةـ جـدـيـةـ فـيـ اـكـتـسـابـ هـوـيـتـهـ
الـعـرـبـيـةـ، بـيـنـماـ يـتـغـربـ الشـعـرـ، دـونـ أـنـ
يـشـمـلـ التـغـربـ الشـعـرـ كـلـهـ. مـاـ أـقـصـدـهـ
بـكـلامـهـ هوـ الطـابـعـ الغـالـبـ...»

فـهـلـ يـاـ تـرىـ قـفـزـ الشـاعـرـ الـجـدـيـدـ فـيـ الـهـوـاـ
مـقـتـلـاـ نـفـسـهـ مـنـ الـأـرـضـ لـاهـثـاـ وـرـاءـ فـكـرـةـ
الـلـحـاقـ الـجـنـونـةـ قـاطـلـاـ جـذـورـهـ مـعـ الـمـاضـيـ
بـخـيـرـهـ وـشـرـهـ؟ أـمـ أـنـ مـازـقـ الـوـاقـعـ
الـمـتـشـظـيـ نـفـسـهـ مـنـ وـطـنـ يـتـرـاجـعـ وـلـاـ يـبـقـيـ
لـلـشـاعـرـ كـمـاـيـقـولـ الـبـعـضـ أـيـ يـقـيـنـ مـلـمـوسـ

تطـوـرـناـ وـإـخـفـاقـنـاـ خـاصـةـ بـعـدـ أـنـ رـحـلـ
الـاسـتـعـمـارـ الـقـديـمـ تـارـكاـ آـثارـ الدـامـيـةـ عـلـىـ
جـلـودـنـاـ وـعـقـولـنـاـ مـفـسـحاـ الـمـكـانـ لـاـسـتـعـمـارـ
جـدـيدـ أـشـدـ قـوـةـ وـإـنـ كـانـ أـكـثـرـ دـهـاءـ، إـذـ
تـخـلـقـتـ فـيـ ظـلـهـ تـبـعـيـةـ ثـقـافـيـةـ تـسـرـىـ فـيـ
الـهـوـاءـ الـذـيـ نـتـنـفـسـهـ عـبـرـ سـطـوـةـ الـإـعـلـامـ
وـوـسـائـلـ الـاتـصالـ الـتـيـ تـتـقـدـمـ كـلـ يـوـمـ،
فـتـأـسـرـنـاـ وـتـخـطـفـ أـبـصـارـنـاـ وـتـجـعـلـ
مـشـرـوـعـنـاـ الـخـابـ لـلـحـاقـ مـجـرـدـ وـهـ
وـسـرـابـ نـظـلـ نـظـارـهـ دـونـ جـدـوىـ.

تـقولـ النـاـفـذـةـ يـعـنىـ الـعـيـدـ:

« لـقـدـ تـعـرـضـتـ ثـقـافـتـنـاـ فـيـ تـارـيـخـهـاـ إـلـىـ
كـسـوـرـ حـادـةـ وـفـوـاـصـلـ قـطـعـيـةـ، فـاهـتـزـتـ، أـوـ
تـخـلـفـتـ مـعـلـيـةـ إـلـضـافـةـ هـذـهـ، وـبـدـاـ مـاـ أـنـجـعـ
مـنـ نـصـوـمـ خـارـجـ سـيـاقـهـاـ، أـوـ خـارـجـ
حـرـكـيـتـهـاـ وـتـبـلـورـهـاـ فـيـ سـمـاتـ وـخـصـائـصـ..
الـغـزـوـةـ الـفـرـنـسـيـةـ الـبـوـنـابـرـيـةـ الـتـيـ
أـرـدـتـ حـمـلـتـهـ الـعـسـكـرـيـةـ بـحـمـلـةـ ثـقـافـيـةـ،
بـهـرـتـنـاـ بـهـذـهـ الثـقـافـةـ، بـعـلـوـمـهـاـ وـفـيـ ضـوـئـهـاـ
وـصـفـنـاـ مـاـ أـضـيـفـ خـلـالـ فـقـرـةـ سـابـقـةـ
بـالـانـحـطـاطـ، لـمـ يـسـتـوـقـنـاـ طـابـعـهـ الـيـوـمـ
وـلـفـتـنـاـ الـجـاـوـرـاـ لـلـمـعـيشـ...»(٢)

وـلـلـعـلـ فـيـ مـحـاـواـلـاتـ الـجـمـاعـاتـ الـشـعـرـيـةـ
الـجـدـيـدةـ فـيـ مـصـرـ إـلـمـادـ قـرـاءـةـ إـنـتـاجـ هـذـهـ
الـفـتـرـةـ، خـاصـةـ ذـلـكـ الـإـنـتـاجـ الـذـيـ
استـبـعـدـتـهـ الـمـؤـسـسـةـ الـرـسـمـيـةـ وـهـمـشـتـهـ بـلـ
وـعـاقـبـتـهـ بـسـبـبـ طـابـعـهـ التـمـرـنـيـ
الـاحـتـاجـاجـيـ الـكـاـشـفـ أـنـ تـكـوـنـ إـحـدـىـ
الـبـدـاـيـاتـ الـجـدـيـدةـ لـإـضـاءـةـ الـمـسـكـوتـ عـنـهـ فـيـ
تـارـيـخـنـاـ الـشـقـافـيـ وـفـيـ الشـعـرـ عـلـىـ وجـهـ
خـاصـ، وـالـوـصـولـ إـلـىـ نـتـائـجـ جـدـيـةـ فـيـ هـذـاـ
الـبـحـثـ الـجـدـيـدـ سـوـفـ تـكـشـفـ عـنـ بـدـاـيـاتـ
أـخـرـىـ لـكـلـ شـاهـوـ حـدـيـثـ فـيـ ثـقـافـتـنـاـ
وـيـصـبـحـ قـوـلـ الـدـكـتـورـ مـحـمـدـ فـتوـحـ لـقـدـ
يـنـصـرـمـ عـلـىـ تـجـرـبـةـ "ـالـجـدـيـدـ"ـ فـيـ شـعـرـنـاـ
الـعـاصـرـ قـرـابـةـ نـصـفـ قـرـنـ"ـ يـصـبـحـ قـوـلـ
فـيـ حـاجـةـ إـلـىـ مـنـاقـشـةـ أـخـرـىـ.
وـمـعـ ذـلـكـ فـيـ إـشـارـاتـ الـمـتـكـرـرـ لـمـازـقـ



المبدعين التي أصبحت أسلوبياً معتمداً
كمصدر للنقد.

الهوا من

١- د. محمد فتوح أحمد، معجم البابطين
للشعراء العرب المعاصرین ج ٢ ص ٤٦ -
الكويت

٢- د. يمنى السعيد ملاحظات حول نقدنا
العربي، الرائد، أكتوبر ١٩٩٥ الشارقة -
الإمارات العربية المتحدة ص ٦٤

٣- محمد فتوح أحمد، مصدر سابق ص ٧٣
٤- يمنى السعيد، مصدر سابق ص ٦٤

سوى جسده؟ ولكن لماذا تتماسك الرواية
إذن؟ وهل يا ترى أن تلك النماذج التي
تتحدث عنها يعني العيد والتي تخرج
من إطار "الغالب" تحمل سمات جديدة
تنافض كلية مع هذا الغالب وتفتح آفاق
جديدة لتطور الشعر؟ يحتاج إلى رد على
هذه الأسئلة إلى دراسات تطبيقية في
نتائج هذا المعجم وفي عشرات الدواوين
ومنات القصائد التي تصدر على امتداد
الوطن العربي مع التفاتة خاصة لكل من
قصيدة النثر وشعر العامية وشهادات

نحت

رحلة الفنانة مني السعودية:

الثقب أنف الدبر

رسالة عمان

محمد العامری

العمل الفني المنجز حيث شاهدنا الكثير من التخطيطات التي تحتوى على قصائد لها ولكتاب عربي. سأتناول في هذه القراءة عدة محاور قابلة للتأويل وال Chowar والنقاش:
١- الدائرة في التكوين.
٢- الثقوب.

٣- حساسية السطح النحتي.
٤- التراكيب الهندسية ومحاولة الدفع والانسجام بين الأشكال التالية:
٥- القوس + المستطيل+ الدائرة+ الخطوط الأفقية والعمودية، المربع.
٦- الأبعاد المتفاوتة في التراكيب الهندسية.

٧- التمااثلات الشكلية.
وتنطبق تلك المحاور أيضاً على الرسومات التي تشكل معادلاً موضوعياً للمنحوتات ولكنها على الورق. وهناك ملاحظة أن

في هذه القراءة سنجاول أن نطرح معظم ما أرادت أن تقوله الفنانة مني السعودية في رحلتها الفنية منذ عام ١٩٦٥ - ١٩٩٥ من خلال تفسير الخطوط والمنحوتات التي أنجزتها في هذه المسافة الزمنية. حيث أتني أجازف في الكتابة عن فنانة لها خصوصيتها ورحلتها الطويلة التي أثبتت من خلالها حضورها العربي والعالمي. حيث انتشرت نصبها في باريس والتحف العربية والعالمية وأشكاله تناول هذه الرحلة هي عدم الوقوف على كل المنجز لدى الفنانة في خلال تطوارفها المستمر ابتداءً من بيروت إلى عمان وبباريس ومعظم مدن العالم. حيث أتني قد حظيت بمشاهدة الخطوط والخطوط الرئيسية في رحلاتها الفنية ابتداءً من التخطيط بالأصبمار وانتهاءً بالأشكال النحتية. ولا ننسى تجربة الكتابة الشعرية لدى مني السعودية) ومدى تأثيرها على

مدرسوس ضمن حالة من الانسجام التام في الشكل. وإننا نلاحظ حين تطرح صيغة الربيع غالباً ما تتبعه وتتبقيه بدائرة وبناء مجموعة من الأقواس والانحناءات خارج ذلك الربيع كراسرة بعض الخطوط بالتفاوتات العميقية (التصرف بالأبعاد) من خلال الإبراز والقطع.

(٢) جنسانية السطح النحتي: أدىت الفنانة اهتماماً كبيراً في إشكال الحساسيات والملمس لدى الحجر التي تعمل عليه، فقد استغلت مثلاً تعريفات الجرانيت الطبيعية لإبراز السطح المصقول والتعریض عنه بتلك التعريفات اللونية، وكذلك تشاهد سطوهاً آخرى ذات ملمس مختلف تماماً باختلاف الخامة، أقصد نوع الحجر المعمول به، وتقاطعات الإزميل وإبراز نتوءات استاتيكية متواترة جعل من السطح الخارجي للعمل جمالية خاصة، ويندرني ذلك بالطبقات التي يتركها جوياكوميتي على إشكاله النحتية التي أدعى بعض النقاد أنها لاقفید العمل ولكنهم تراجعوا عن ذلك فيما بعد حيث اكتشفوا أن السطح لديه هو عامل مهم جداً في التكوين، وإنني أذكر جو كاماميتي بعيداً عن تأثير الفنانة مني السعودية به ولكنني ذكرت لخصوصية السطح الذي تنجذه الفنانة في منحوتها. فهي تعتمد لترك مساحات متفاوتة ذات ملامس مختلفة من أجل إغناء السطح وإخراجه من طور المألوف.

(٤) التراكيب الهندسية في النحت: فالمتأمل للأشكال المطروحة يجد أن الروح الهندسية في الشكل، هي الغالية من خلال التصرف في تلك الأشكال على صعيد تركيبها وصياغتها وأوضاعها في الشكل، فهي تخلق الانسجام بين الدائرة والمربع

التخطيطات تأخذ جانبًا آخر في القراءة الفنية إذا أهملنا جانب الأفق الفراغي للنحت حيث نراه على الورق، من خلال المساحات الفارغة (الخلفية) في مساحة الورق إذا اعتبرنا أن الخلفيات التي تحتوى عليها تلك التخطيطات هي أفق مفتوح خارج الورق.

(١) أن المشاهد لأعمال الفنانة يلاحظ تكرار الشقوب في معظم أعمالها، إن هذه الشقوب هي دلالة واضحة على طرح متنفس فراغي للعمل النحتي الذي يحتوى على الكثير من الصلابة لانتشار الخطوط الحادة وهي بذلك تضم حلولاً لكتلها النحتية، فالثقب الذي هو أنف الحجر الذي يتنفس منه الشكل والذي يضعنا أمام مساحة جديدة من الفراغ المريح في الكتلة. وكان الفنانة تبني عملها من خلال ذلك الثقب الذي تحيط به مجموعة من الأعمق الهندسية كالدواير والربعات والمستويات المركبة تركيباً تدريجياً يبدأ من الثقب وينتهي في الخط الخارجى للعمل. مستفيضة من التقاطعات الشكلية للخطوط لتخلق تكويناً متبايناً ومنسجماً ضمن منظومة إيقاعية واضحة تظهر من خلال تردد الخطوط المتواترة والمتلاحقة في تكوينها، ويظهر ذلك جلياً في النصب الموجودة، في باريس حيث تلاحظ الخطوط الأفقية المتواترة التي تشكل إيقاعاً متوازناً تماماً ومقطوعاً بشكل أدق آخر ليكسر استاتيكية الخطوط الأفقية.

(٢) الدائرة: الفنانة مهوسa بشكل غريب بخلال الشكل الدائري الذي يطفى على معظم تخطيطاتها وتكونياتها، مما يأخذنا للحديث عن تلاميذ الكتلة لدى الفنانة في مشاهد الأقواس المركبة والمترادفة بشكل



الشكل فارغة، وكذلك على اليسار على نفس مستوى الخط البصري للشكل ونلاحظ أيضاً ظهور التموجات في وسط الدائرة وتقابليها ذات التموجات وذات الإيقاع، حتى يظهر ذلك بلون الحبرانبيت. كل هذه التمايلات كانت عاملًا مساعدًا لثبات وتوازن الشكل المطروح.

بقي أن نقول أن الفنانة منى السعودية هي واحدة من اللواتي بربن بشكل كبير على صعيد النحت، وتعتبر من الأسماء اللامعة في ذلك المجال. وأخيراً لا بد من ملاحظة أن التخطيطات التي تتجزّها الفنانة ماهي إلا صور أخرى لمنحوتاتها الموجودة في الفضاء، ولو قارنا بين التخطيط والنحت لوجدنا ذات الروح ذات الحساسية والأشكال، وكأنك أمام تخطيطات أولية لمنحوتات كبيرة.

في خلال ترتيب هندسي جمالي له خصوصية عالية في الطرح البصري لدى المشاهد، واستخدام الأشكال والخطوط الهندسية يعطي عامل القسوة في الشكل وعامل الجمود ولكنها وضعت لذلك مجموعة من الحلول الفنية العقولة للتخلص من ذلك الجمود.

ومن الملاحظ أن الفنانة قد نجحت نجاحاً كبيراً في الحفاظ على توازن الشكل، ثابتًا لا يهتز، ولا يتأثر بذلك إلا من خلال خبرة كبيرة لدراسة التكوين والقاعدة بكل معطياتها.

(٥) التمايلات: إن التمايل في الشكل في أعمال الفنانة هو الذي ساعد على ظهور الميزان البصري للشكل، فنلاحظ مثلاً في (نصب) النهر (١٩٨٣) وجود تمايلات واضحة، إذ هناك ثلات مساحات على يمين

نقد روایة

وائل رجب:

الكتابة على الماء بعنف

رمضان سمية

للكاتب من قبل في مجموعة «خيوط على دواوين» ضمن خمسة آخرين أسماءهم جمال الغيطاني الفرسان الستة (وهم أحمد غريب وأحمد فاروق وعلاء البربرى ونادين شمس، ووائل رجب وهيثم الورداوى). علمت كذلك أن وائل رجب ينافس عمره السادسة والعشرين فدق فى رأسى ناقوس يقول: الق نظرية ثانية فربما اكتشفت أنك اعتدت أشياء عليها لا تظل معتادة، هذا لا يعني أنى لم أكن قد تنبهت لأمور فى الرواية حفزتني للكتابة، وإن لم تكن هي ذاتها التى استوقفتني فى القراءة الثانية إلا أن حتى حسى الميدانى غير المعلن كان: إن هذا عمل صادق كتب عن سعي جاد، ركب بشكل فذ.

فى القراءة الأولى بدت رواية وائل رجب خرقاً للمألوف يت忤ى شكل ومضات تلزم فجأة من فلاش كاميرا

يبدو أنه من الآن فصاعداً علينا ألا ترکن إلى توقعاتنا المعتادة عن جنس الرواية (الذى طالما حير النقاد تعريفه على أية حال).

إن نظرية سريعة على ماصدر عن دار «شرقيات» على سبيل المثال لشباب ينشرون كتاباً لأول مرة يدلنا على اتجاه مغاير في فن القصص عموماً وبالذات الرواية . وربما كانت شرقيات معياراً جيداً في هذا المجال لما عرف منها من اطلاع واسع على ما يكتب في الوقت الراهن وأختياره دقيق لما اختصمه بالنشر وذلك من منطلق رؤية مستكملة أصبح كتالوج الدار يعكسها بوضوح ينبغي باستمرار التزامها بنشر الإبداع الأدبي المتميز في إخراج متميز رغم الصعوبات . ولذا فأنما عندما شكلت في قدرتى على تصنيف «داخل نقطة هوائية» تنهلت لاني أعلم أن شرقيات نشرت



خصائصها وقلبه يدق بشدة لكن صوت أبداً لا يرتعش، فيجد القارئ المتفاعل نفسه وهو يشارك رغماً عنه في تشخيص مرض يقع تاثيره خارج نطاق النص وذلك من خلال عملية تبدو وكأنها تتم بلا عنون يذكر من الكاتب اللهم همهمات تقرييرية سريعة من حين لآخر. ولذا فقراءة الفصول الخمسة في رأى تتم على أساس أنها منظر الشريحة وقد التقطت لها صوراً مُكثرة (أو سلайдز أخرى في هذا السياق) من زوايا مختلفة معروضة على خلفية بيضاء تنطوي وتضيّع مع حركة تغير الصورة على ماكينة العرض وهي القراءة التي تشجعنا عليها العنوانين التي اختارها رجب لفصوله:

ألعاب الماء والهواء
تحت الأسقف المنخفضة
الحياة الأخرى
مع اختلاف الزوايا

وكأنها تصلح أن تكون عنوانين لدرس متقدم في الأحياء وذلك باستثناء الفصل الأول المسمى: «صوت الكاميرا.. تك.. تك» فهذا الفصل يقف على حدة يفترش أرضية أو يبيّض الخافية بمعنى يدهنها طلاء أبيض حتى تتنسى الكتابة، وهو بمثابة شاشة العرض أو حائط العرض، هو فصل الكتابة فيه تأهيلية للقارئ وكأنها تحضير، يلغى ويمحى ما كتب من قبل بتصدي عائلات الريف. فصل كتب لفعل القطيعة مع المألوف عن طريق استخدام هذا المألوف ذاته وبالتالي فهو لا يشي إلا بأقل القليل عن الصدمات المتتالية الباترة التي تتلاحم في بقية الفصول/ السلайдز والتي يوفر لنا الكاتب مفاتيح

سريعة تنير مشهداً يراه القارئ خاطفاً ثم ينطفئ ويضيّق الفلاش مشهداً آخر. وهكذا دون أن يكون بين المشاهد أي رابط ماعدا شخصيات واهية تظهر وتختفي وتتلاقي على أساس أنها تنتهي لأسرة واحدة. ولذا بدت عنوانين الفصول الخمسة وكانتها حواس حاجزة أكثر منها جدراناً تسمع من ورائها أصواتاً تصل ما بين تلك العالم التي تبدو وكأنها بلا رابط.

إلا أن النظرة الثانية أضافت إلى هذا المظهر بعدها يؤكد مقصد الكاتب من هذا التقسيم الأشبه بالحجارات المنفصلة، كما يؤكد مقصودية خروجه على استراتيجيات السرد المألوفة في حالة وصف حياة العائلات بتطورها الكرونولوجي المعتمد. فعل الرغم من أننا يقصد روایة تقع معظم «أحداثها (قطاتها) في قرية اسمها «الخادمية» في دلتا مصر يأهلها جيلان متعاقبـان من الأجيـان الذين يسرى عليهم قانون الحياة من موت وميلاد ومرض ونـكاح، مثـلـماً في التناولـات المعتادة لـتـيمة تعـاقـبـ الأجيـالـ، إـلاـ أنـ المـكونـ الملـحـيـ هذا يـضرـبـ بهـ رـجـبـ عـرـضـ الحـائـطـ فـيـ سـيـلـ مـقولـةـ جـديـدةـ تـاماـ فـيـ إطارـ تـضـاهـيـاتـ لـعـلـاقـاتـ تـخـدمـ رـؤـيـةـ الكـاتـبـ (أـيـ وـجـهـ نـظـرهـ) وـتـعمـقـ مـفـهـومـهـ لـلـكتـابـةـ وـهـيـ عـلـاقـاتـ المـرـضـ بـالـصـحـةـ،ـ الغـذـاءـ بـالـخـرـاجـ،ـ الـمـيـاهـ بـالـتـحلـلـ،ـ يـغـلـفـهـماـ رـجـبـ فـيـ أـسـلـوبـ إـكـلـينـيـكـ تـشـريـحـيـ بـارـدـ لـكـتهـ وـاضـحـ وـضـوحـ الـكتـابـةـ عـلـىـ حـائـطـ بـخـطـ عـرـيفـ وـيـتمـ لـهـ بـذـكـ حـسـبـ قـرـاءـتـيـ إـعادـةـ تـقيـيمـ عـلـاقـةـ الـكـوـنـيـ بـالـجـزـئـيـ.ـ وـلـاـ يـفـلـتـ مـنـهـ الـهـدـفـ مـرـةـ عـلـىـ مـدىـ صـفـحـاتـ الـكتـابـةـ،ـ يـظـلـ يـكـتبـ مـنـ مـوـقـعـ عـالـمـ جـرـئـ أـمـامـ شـرـيـحةـ يـعـرـضـهـاـ عـلـيـنـاـ وـهـوـ يـحدـدـ

أدب و ثقافة

دون تورية وبثقة وشجاعة ليتواجه
القارئ مع تابوهات اللغة التي
تقوّفت في تلaffيف فكرنا فمنعتنا
عن التعامل مع مشاكلنا الفعلية،
الحقيقة، الواقعية في أمور الجنس
والمعتقدات.

شفرتها في فقرتين تقرباننا من
مفهوم رجب للكتابة.
الأولى وهو بتصدّد وصف عبده
ييفساجع امرأة تؤلّه أظافرها وهو
ووصف يبدأ بتدعيميات العلاقة عند
الحلاق ويمر بمفردات امتحان في
الرسول عليه، يقول في نهاية:

والإذاء التي اختارها رجب لفعل العنف ذلك هي اللغة المباشرة المصريحة يتناول بها حياة شخصياته البيولوجية في شبقها ومرضها وموتها والظاهر الثقافية المستمدّة من ردود الأفعال الجاهزة لما يسمى في علم الأنثروبولوجيا «طقوس التخطي»، فيستعمل بلا جل كلمات صادمة لأنها مستفادة من واقعنا الشفاهي بدلاً عن الكلبيّيات المعتادة فيقول: خراء طفيف، متى إلخ في سياقات تربط بين الظاهر البيولوجي للوجود وما يخلف الحال الإنساني من خوف أو تواصيل، ألم أو فرح، صحبة أو اغتراب، والسعى هنا دال ومحفز، ربما ذكرنا ببعض صنع الله إبراهيم في الكثير من أعماله، كما يذكرنا بلا هوادة بنقضيه ومقتضى وجوده وهو النفاق اللغوی الذي يطبع الوصف ويهرّب من المواجهة، يمثله على مستوى المعاش بعض أطبائنا في المروء من استعمال كلمة «براز» التي عادة ما يستبدلوها «بستول» الانجليزية! ورجب لا يخونه غضبه المتمالك إلا مرة واحدة وهي للأسف المرة التي كان من الممكن أن تعبّر بشكل أكمل من غيرها عن المزاج البديع الذي نسجه ما بين الكوني والجزئي، في الفقرة التي يصف فيها عبده «عندما بدأ يشعر أن الوجود قد بدأ يخرج من أسفله». إلا أن تلك في رأسي هي الكبوة الوحيدة

[....] الایقاع كان إكمال الفراغات
[....] النقط الـتـى يتم الكتابة عليها
فى هذا النوع من الأسئلة مهمة
المستحسن [....] تحولت النقط إلى
خطوط . بدأ فى تحريك عضو الكتابة
فى حركات عنيفة أدت إلى خلق لغة
يذكر فى اختراقها للمائلوف « صـ ٧-٨ .
أما الفقرة الثانية المفتاح لهذا النص
الثائرة المصارخ فاقل حدة (عندما)
تشبيهًا مع موقف مختلف يصف فيه
مدفن العائلة من داخل غرفة الدفن:
«الجدار يمكنه أن يؤدى أدواراً كثيرة
في حياة الإنسان يكون محدداً أساسياً
لأماكن الفراغ أو يكون حاجزاً بين
شخصين يرغبان في تخطيه أو لا
يرغبان . لكنه في هذه الحالة يكون
موصلاً جيداً للصوت» صـ ١٠-٢ .
الفقرتين وتحت مظلتي فعل التكاثر
وتقاصيل الغناء من تحت مظلة الحياة
والموت يقف بنا رجب أمام اشكالية
على مستوى آخر: اشكالية الصفحة
البيضاء، الجدار الذي طلى أبيض في
الفصل الأول ، كيف يملأ فراغه؟ وكيف
تترك فيه فراغات . تنم عن الحدود
وتخطيئها؟ ويبدو أن رجب قد حدد
موقفه تماماً من البداية: الفراغ يملأ
بالعنف، بتشريح المائلوف حتى يفرغ
آخر قطرة في جوفه، ينزع الهالات
عما ألقناه تعنيمه في ضباب المستور
المقدور، يتسمىء السحبات باسمائها



وهو لون اللبن الواقى من مضار الأشعة على الصحة، تتقىأ مرضًا على شاشة عرض الأشعة وهو حتى لون المادة التى تفصل بين «القشر البرتقالي وحبوب الماء البرتقالية»، واللون الفيصل بين الدم والعرق.

الأبيض هو لون الحائط الذى يؤكد الكتابة كما يؤكد فراغاتها، إلا أنه قبل كل شئ لون الضوء الذى يسلطه رجب وراء صورة (السلайдز) ليمسك به كل لوان قوس قزح الواهية، المزوجة ينشرها على الحائط فى احتجاج صارخ على الزيف فى لغة يومية عن أشياء يومية تكتسب أبعاداً ثورية عميقه على عادة تمكنت منها كثيرة: عادة الخوف من سؤال المأثور. فكانه يصرخ فيينا: انتبهوا!

في كتاب يسعى بقسوة باللغة على الذات إلى الخلاص من التسوييف والتزييف وضرب الحجب على مظاهر الحقيقة غير الجميلة من خلال مواجهة الجمال بالقبح، النظافة بالقذارة، الغذاء بالإخراج والحياة بالموت، المدى قدسية بالقدس فتكتشف لنا مدى قدسية الحياة بكل ما فيها أو لزوم الواحد للآخر على حسب موقعنا منها. وربما كانت تلك العادلة التى يزنهها رجب على مدى الكتاب وراء الأهمية العطاء فى النص لللون الأبيض على تعدد الألوان «المتشورة» على صفحاته. فالأبيض هو الفش؟ يصل بين شقى المظاهر المختلفة فهو لون اللبن فى فم الرضيع يفصل بين حاجته للغذاء وخاصة أبيه الجنسية، وهو لون المنى الفاصل بين الطفولة والنضج الذكورى

«الحب في المنفى»

ندوة الواقع إلى سرد

مسعود شومان

إبراهيم فتحى: الإنسان في المأزق

هذه الرواية تناقش دراما الإنسان في التاريخ، لكنها ليست كتاباً في التاريخ، فهي تصور الملامح العقلية والوجدانية للإنسان في المأزق الذي تعيشه في أيامنا هذه، ولا يجب أن تقرأ الرواية على أنها سيرة ذاتية، على الرغم من أنها تأتى على لسان راو واحد، وهو الذي يتحدث بلسان الآخرين حينما يفرد لهم الكلام داخل بناء الرواية، فالرواية متعددة الأصوات على الرغم من وحدة الرواوى، والسؤال المهم هو لماذا أثارت «الحب في المنفى» كل هذه الضجة.. ذلك لأنها تمسك بتلابيب الموقف، وطعم اللحظات التي نجهاها، هذه الرواية عن زماننا، لذا فهي كافية له، وهي تتحدث عن زمنين: زمن موضوعي وزمن شخصي، خاص فالزمن الموضوعي حاول بال بشاعات الموت والخبيث، فهي تصور عصرًا مليئاً بالجثث، وهذه سمة

قصوفى راهب ينسج الكلمات في أبنية لها حرکية الوجود من شرق النخيل للخطوبية ومن خالتى صفية والدير إلى الحب في المنفى، تكشف الذوات عن نفسها معلنة عن دراما إنسانية، عن

صراعات وتناقضات داخل الوجود الإنساني، وتقدم ملامح فنية وخصائص جمالية لا تختص سوى بها طاهر وقد كان حضور رواية «الحب في المنفى» بشكل طاغٍ في الحياة الثقافية أثر في تجمع محبيه وعشاق كتابته في الندوة التي أقامها «أتيليه القاهرة» كما حضرها عدد كبير من الروائيين والنقاد منهم إدوار الخراط، محمد البساطي، عبد العال الحسامى، يوسف أبو ربيه، سليمان فياض، سعيد الكفراوى، هالة البدرى، وقد كانت الندوة مظاهرة حب لروح بهاء طاهر الإنسان - إبداعه - درس في الكشف عن جماليات إحدى روایاته المهمة وهي رواية «الحب في المنفى» وقد قدم صديقه الروائى سليمان فياض شهادة عن كتابته وعلاقتها الإنسانية والفنية ببهاء طاهر، وقد قدم للندوة د. مدحت الجيار.

للموت ولديها رغبة في الفرق لتنتهي، وللشخصية هذه زمان (عام - خاص) وهو يلتقيان ليصنعا معرفتها وتعدد جوانبها، وارتطام الزمرين يؤدي إلى مؤسسة الموت؛ موت الآمان ، موت الحب والهزيمة التي تحبط بكل من يحاولون الخروج من جلودهم القديمة إلى عالم تسوده الحرية، والرواية رغم أنها تقدم لنا قصة حب إلا أنها ليست قصة حب مفعولة أو إيجارية.

د. صلاح فضل ندوب روحية عميقية

في البداية سأشتبك مع مقوله د. على الراعي ووصفه لها بأنها رواية "كاملة الأوصاف" وأختلف مع هذا الوصف للأسباب الآتية:

- إن وعيينا بالتخيل الروائي ينمو مع كل عمل روائي جديد.
- إن المقوله تلغى المسافة الضوئية بين الناقد والعمل الفني.
- إن هذه المقوله تتضور وصفة للرواية وكتابتها وبالتالي تعرف الروايات القاصرة والروايات "كاملة الأوصاف".

أعتقد أنه توفرت لدينا الان حصيلة من الأعمال الروائية التي يمكن أن نطلق عليها مصطلحاً نطلقه على الشعر وهو رواية المهرج، إذ أن هذا التيار من الكتابة أصبح تياراً عميقاً وأصيلاً.

إن رواية المهرج التي تزدهر عند نهاية هذا القرن قد نشأت في ظل لحظة من الوعي بالواقع الكوني، وهذا النوع من الروايات يمتلك البعد الجمالي الكافي لأن تلقى نظرية كاملة على مجتمعتنا عندما ينظر إليها من الخارج مع مقارنة أوضاعها بالأماكن الأخرى في العالم، والكاتب يتمثل ذلك في بورة مزدوجة ليقيم واقع مفارقة الأمكنة والأزمنة، رواية المهرج إذن تتبع لنا هذه الفرصة لمعرفة هذه المفارقة، وتاتي "الحب في المنفى" لتكون خطوة أصلية في هذا

عصرنا الذي يحيط به الأفق الدامي والاختناق، والرواية لا تقدم كتابة تسجيلية عن ذلك العصر وإنما تقدم السياسة واللحظات العميقة داخل الذات، وسنجد أن الزمن الموضوعي يتخلو إلى قصص.. إلى فعل إنساني.. إلى صراع تاريخي بين قوى مختلفة ومتناقضه تكون عصرنا باللون الدامي، فالدراما في الرواية تحول كل الواقع إلى سرد شخصي، وتحول الأحداث إلى دراما شخصية ولا يعييها تحدثها في السياسة فهي لا تقدم كتابة ثانية أو ثالثة، لكنها تتحدث عن انكسار النموذج الرأسمالي وأغتراب الشخصية في العالم الأول / الغرب، فالمشكلة التي تطرّحها الرواية ليست انكسار اليسار أو التحرر الوطني، وإنما هي الخلفية السائدة وهي انكسار الاحتياطية الاقتصادية.

إن كتابة بهاء طاهر لا تترك للطريقة التيسيرية في التفكير مجالاً، فتحعن بازاء قوى تدير أمراً ما، تصنع قهرأً ما لإعادة تشكيل خريطة العالم، والرواية تصور إنسان العالم الأول لا كما تصوره الإعلانات والإعلام الزيف لكنها تصوره مفترياً عن ذاته الحقيقية، وتصور تعاسته، هذا العالم الذي يلهث وراءه العالم الثالث لا يستحق أن تلهث وراءه، فلا وجہ للحقيقة في عالم تصدره لنا الصحافة التي تسيطر عليها الصهيونية والرأسمالية العالمية، وهذا ما يرصده بطل الرواية وهو صحفي مصرى / ناصري أو هكذا يجب أن يقول لنفسه في ساعات الصيف، لكنه شخصية لا تستطيع أن تصورها ضربات سريعة من الفرشاة، لأنها شخصية تتسع لمجموعة من المتناقضات، وهي مصورة في الرواية بشكل ليس نهائياً، فليست ملامحها نهائية غليظة، فهى شخصية تمارس أدواراً متعددة، شخصية ثورية تناصر الفقر وتذهب إلى أماكن مختلفة لتجابه هنا وترصد هناك لكنها ذات لها صورة مثالية عن نفسها، لذا فهي ترطم دائمة بالذات الفعلية، وهي شخصية تتوق دوماً

أدب ونقد



الطريق.

الرواية إلى طعام باشت. إن المكابيات التي تتخلل الرواية يمكن اعتبارها مجموعة من القصص القصيرة التي تبطن الرواية وتسمهم في بنائها الرواية، وتكتشف لحظاتها وتثير الملامع الشعرية من خلال هذه التنويعات، لكن الرواية تتجه في السرد الذي يتحقق به شعرية عالية، وذلك من خلال تتبع وبناء إيقاعات العواطف، فالكاتب على الرغم من قدرته التحليلية يمتلك قدرة في نسج العواطف والتلاعب بإيقاعاتها، والقارئ لن يستطيع أن يمنع أن تتدنى عينيه في بعض اللحظات، لذا فأننا أعتقد أن قراءة الرواية في صمت سيكون له تأثير ملحوظ.

وشعرية هذه الرواية تبدو في ثنائية الداخل / الخارج، وبهاء طاهر يصنف تلك التقنية بمكر وحرفة شديدة.

- إن صلب هذه الرواية مادة السياسة، لذا فالعنوان الذي كان جديراً بها ليس "الحب في المنفى" بل السياسة في المنفى، فالرواية واقعية حتى درجة التوثيق، وأعتقد أن وصف الكاتب لمجازر بيروت وصبرا وشاتيلا لا يمكن أن يدخل باعتباره فناً روائياً لأن وصف مباشر استغرق صفحات عديدة، ولذا فهذا الجزء لا يصلح لرواية وإنما يصلح لعمل صحفي إعلامي، فالمادة لم تحول جمالياً إلى مادة روائية، فلابد من تقطيرها إلى صيغة جمالية تدخل بناء الرواوى. وأعتقد أيضاً أن نهاية الرواية نهاية مثالية وتبسيطية في تفسير الظواهر، وهي نهاية من الممكن أن تختلفنا إلى تفسير الظواهر بشكل أعمق، وهذه النهاية تقود حتماً إلى الموت، وربما موقف بهاء المثالى هو الذي يميز رواية "الحب في المنفى".

د. سيد البحاروى المتحققون هم المزيفون

هذه الرواية قابلة للاختلاف، وهى رواية مهمة بهذا المعنى، أعتقد أنه أنسى فهم

إن بهاء طاهر كاتب واقعى حتى النخاع، وأحسب أنه يتخذ إجراء بالغ الأهمية حتى يجعل الشخصيات إلى رمز وهو لا يقوم بمنفذة الشخصيات فى رواياته، فالشخصيات تتجاوز النموزج لتصبح رموزاً فائقة الدلاله، فهي تشير إلى جملة من الرموز الكونية التي ترسم بعمق حركة اللحظة التاريخية، فبهاء طاهر يبني نموذجه حتى يستحصل إلى طاقة رمزية، فالكاتب يستحضر حديث "تولستوى" عن الأسر التي تتشابه في تدوتها الروحية العميقة، فالرواية تنقل لقارئها جوهر الأشياء التي يريد كاتبها أن ينقلها لنا.

إن الصيغة الفالغة على الرواية هي روح الاعتراف الدرامي وهو ما يؤكّد حتمية ما حصل، والإقرار بقبوله، والقارئ لهذه الرواية يواجه الآتي:

قرب المسافة الشديدة بين الواقع والمتخيل.
طبعية التقنيات التي يستخدمها الكاتب فهي تسير في الخط الزمني المعتمد دون أن أى ابتكار جديد.

- إن تجربة بهاء طاهر في أعماله السابقة لها كشوفها التجريبية وكانت تتسم باللعب بالزمن وبالحوارات وبنتوظيف الأسطورة لكننا في الحب في المنفى نجد أن بهاء يمضي في زمان معتاد دون أن يقترح تقنية طبيعية غير التي مستخدمة عادة، وهذا ما يؤدى إلى الانزلاق على سطح التجربة دون أن تكشف جديداً، وهذه الرواية يغيب عنها تقنيات أجادها خاصة توظيفه للأسطورة والغوص في أعماق الذات، بالإضافة إلى تعدد الأصوات، أما في هذه الرواية فإن بعض الشخصيات قدمت بشكل نمطي مثل

شخصية الشيوخى فهي شخصية تعيش في ذمن ما قبل السبعينيات، والرواية ذات طابع سياسي طفى عليها، وتغير الظروف يجعل مخاطبة الماضي نوع من المعيشة باشر رجعى، فمشكلة الرواية أن السياسة لم تتحول فيها إلى تقنيات جمالية وهذه المشكلة تحول بعض أجزاء

د. محمد برادة استثمار السياسة

لأشك أن بهاء طاهر صوت متفرد في الرواية المصرية والعربية، ولـي رأي حول استثمار المادة السياسية في الرواية، ففي الخمسينيات كان الإيمان على تخاشه الخطاب السياسي المباشر، لكن يخبل إلى أن هناك عودة إلى كتابة كل الأشياء بدون استثناء، لكن السؤال هو كيف يستثمر الكاتب العنصر السياسي.

إن رواية الحب في المنفى أوقتنى فيها العلاقة بين الذاكرة واللغة فاللغة مجموع ما تحسه من الم، والرواية مؤلفة من عدة لغات وهذا تعبير عن الانفصام بين الشخص، ومن ثم وراء الأزمة لغة مفرغة من حمولتها، فالزمن هو سبب الأزمة فهو الذي فصل اللغة عن ذاكرتها فكيف نستطيع استخلاص اللغة من ماض ميت هذا هو السؤال؟

عبد الحكيم حيدر الجمال في التعاطف

اختلف بداية مع النقد النفعي لأنّ نص، ولعل اختلافـي مع دصلاح فضل يرجع إلى أنه رأى أن النص مفارقـ في السياسة لكنـنى أرى أن "الحب في المنفى" نص حول الإنسان، ولم تكن السياسة هي الهم الشاغل للراوى رغم تحدثـ في السياسة ولقد كان التعاطفـ مع الشخصيات سمة رئيسـية في الرواية ولم تكن جملـة لغوية، فجماليـات الرواية مصدرـها الشخصيات التي رسمـها بمهارـة كاتـب جميلـ هو بهاء طاهر، كما أنـ الكلام من المسافة بين المتخيلـ والكتابـة يضعـنا أمامـ وصفـة جاهـزة للكتابـة، فلا يوجـدـ في الفـن الروـائـي درـجة تستطـيعـ تقديرـها للمتخـيلـ أو المـكتـوبـ، وإنـما الجـمالـ يـنبـعـ منـ الخبرـة الإنسـانيةـ المـنـقولـةـ عبرـ الروـائـيـةـ.

مقولةـ دـ علىـ الرـاعـيـ عنـ الروـايـةـ بـأنـهاـ كـاملـةـ الأـوصـافـ فقدـ استـخدـمـهاـ بـالـمعـنىـ الدـارـاجـ، فهوـ عـنـدـماـ استـخدـمـهاـ لمـ يـعنـ كـمالـ الرـوـايـةـ أوـ وضعـ خـصـائـصـ توـعـيـةـ لهـذـاـ النـوعـ الرـوـائـيـ، إنـنىـ أـرىـ أنـ المشـكلـاتـ التـيـ اـعـتـبرـهـاـ صـلاـحـ فـضـلـ مـثالـ بـفـيـ الرـوـايـةـ هـيـ بـعيـنـهاـ التـيـ تـبـيـزـهـاـ، فـقـيـمـةـ الرـوـايـةـ الـأسـاسـيـةـ هـيـ أـنـهاـ تـقـدـمـ الحـقـيقـةـ دونـ أـنـ تـفـرـضـ عـلـيـهاـ خـيـالـاـ، فالـلـوـاقـعـ أـصـبـحـ أـكـبـرـ مـنـ أـيـ خـيـالـ، فـهـلـ نـلـومـ شـخـصـاـ تـجـرأـ عـلـىـ قـولـ قـولـ الحـقـيقـةـ بـدـوـنـ تـخـبـيلـ، فالـرـوـايـةـ عـمـلـ فـيـ ضـخـمـ لـمـ يـفـتـحـ فـيـ بـهـاءـ أـيـ حـيـلـ عـلـىـ الإـطـلاقـ وـنـجـعـ فـيـ تـقـدـيمـ عـمـلـ يـغـوصـ فـيـ أـعـمـاـقـ الـأـشـيـاءـ وـبـالـنـسـبـةـ لـلـتـقـنـيـاتـ الـمـعـادـةـ التـيـ تـحـدـثـ عـنـهـاـ. صـلاـحـ فـضـلـ فـيـ بـيـانـ لـمـ أـرـ زـمـنـاـ خـطـيـباـ مـعـتـادـاـ فـيـ الرـوـايـةـ، فـهـنـاكـ تـرـاوـحـ بـيـنـ أـكـثـرـ مـنـ زـمـنـ وـهـوـ مـاـ أـشـارـ إـلـيـهـ. صـلاـحـ فـضـلـ بـمـسـالـةـ الدـاخـلـ وـالـخـارـجـ، فـقـدـ يـبـدـوـ لـأـولـ وهـلـةـ أـنـ الـخطـ الزـمـنـيـ مـسـتـقـيمـ لـكـهـ مـتـداـخـلـ فـيـ الـشـخـصـيـاتـ، أـمـاـ مـنـ اـتـهـامـ بـسـطـحـيـةـ بـعـضـ أـجـزـاءـ الرـوـايـةـ فـهـوـ اـتـهـامـ خـطـيـرـ، فـبـهـاءـ طـاهـرـ لـاـ يـسـتـخـدـمـ اـسـطـورـةـ بـشـكـلـ مـباـشـرـ لـكـهـ يـعـقـمـ الشـخـصـيـةـ باـسـتـخـدـامـ اـسـطـورـةـ، وـفـيـ هـذـهـ الرـوـايـةـ يـسـتـخـدـمـ اـسـطـورـةـ الطـفـولـةـ التـيـ أـنـجـزـ مـنـ خـالـلـهـاـ اـسـطـورـةـ الشـخـصـيـةـ بـالـعـنـيـفـ، فـاسـطـورـةـ الـإـنـسـانـ هـيـ التـيـ تـحـكـمـ بـنـاءـ الرـوـايـةـ لـاـ الدـوـافـعـ السـيـاسـيـةـ، فالـرـوـايـةـ رـغـمـ أـنـهـاـ تـقـدـمـ عـنـاصـرـ سـيـاسـيـةـ لـكـهـاـ تـقـدـمـ أـزـمـةـ الـإـنـسـانـ الـمـعاـصـرـ فـيـ عـجزـهـ عـنـ أـنـ يـكـونـ ذـاتـهـ، فـيـ أـلـاـ يـكـونـ إـنسـانـاـ حـقـيقـيـاـ، وـمـنـ هـنـاـ يـجـبـ أـنـ نـرـبـطـ بـيـنـ الرـمـزـ الـأـسـاسـيـ وـهـوـ اـسـطـورـةـ الطـفـولـةـ وـأـحـدـاثـ السـرـدـ الـمـخـلـفـ، فـالـجـزـءـ المـكـتـوبـ عـنـ صـبـرـاـ وـشـاتـيـلاـ لـيـسـ عـمـلـاـ دـعـائـيـاـ لـكـهـ وـظـفـ بشـكـلـ جـمـيلـ، أـمـاـ مـنـ النـهـاـيـةـ المـثـالـيـةـ فـيـنـاـ تـؤـكـدـ عـلـىـ أـنـنـاـ مـقـهـورـينـ إـلـىـ النـهـاـيـةـ، فـالـمـتـحـقـقـونـ هـمـ المـزـيفـونـ، لـذـاـ فـالـنـهـاـيـةـ جـاءـتـ بـشـكـلـ جـمـيلـ.

نبض الشارع الثقافي

إمام حامد

خيال إلا أن السريالية تجسم الخيال
وتصعد به وقد تربى بالماضي بما فيه من
تاريخ وتراث...

أو بالحاضر وما يحتويه من واقع أو
بالمستقبل وما يحمله من المجهول وقد
بدأت الحركة السريالية في مصر على يد
فؤاد كامل ورمسيس يونان وكامل
التلمساني ثم ظهر عبد الهادي الجزار
وحامد ندا ثم محمد رياض سعيد، وأنا
الآن أحاول تكملة المسيرة ويساعدني في
ذلك خيالي.

منذ بداية الموسم الثقافي قبل أربعة
شهور كان هناك أكثر من معرض لاكثر
من فنان تشكيلى، وقد لا حظنا أن
التراث يتال اهتمام الكثير من الفنانين
التشكيليين ويحتل مكانة مرموقة بين
ابداعاتهم ولوحاتهم، وقد أثار هذا الابداع
الفنى داخلنا الكبير من التساؤلات ...
ماذا يعني التراث بالنسبة لهؤلاء
الفنانين؟

التراث في الألوان

نذهب إلى المركز المصرى للتعاون
الثقافى لزيارة معرض الدكتور السيد
القماش الذى اختار له اسم (رؤية لإنسان
القرن الواحد والعشرين) وهو معرض
رسم بالأبيض والأسود (بالحبر الصيني).
والدكتور القماش يعتبر من المهتمين
بالرسم السريالي - في الجيل الجديد -
وفي لقاء مع الدكتور القماش تحدث عن
الحركة السريالية فقال: إن لها بدايات في
العالم منذ أعمال لينارد دافنشى ثم
ظهرت عند الفنان بوش والفنان جويا ثم
عند وليم بليك وتواصلت الأجيال ...
فكانت السريالية عند بيکاسو وأرنست
وتانجي ثم سلفادور دالي.
وفي الحقيقة إن السريالية مرتبطة
بالاحلام ولها دور مع درسات وعلوم
فروديد ورغم أن كل عمل فنى يحتوى على

أجداننا والتي تعتبر جزءاً من تاريخنا، حيث شاهدنا ضوءاً يأتي من الماضي يفرض ظلاله على أرضية عتيقة لمسناها بأقدامنا وعشقتنا الأبواب الخشبية والأعمدة والأرض الحجرية.

وانتقلنا إلى إحدى لوحات الفنانة ميرفت قاسم التي تصور لنا بالخطوط والألوان "حياة شعبياً" عابقاً برائحة التاريخ التي تأخذنا إليه المشربية والأروقة والآبنية التي تؤكد على الطراز العربي والمعمار الإسلامي العريق ثم نتوقف عند إحدى لوحات الفنانة صافيناز الششت بعنوان "بائع العرقسوس" الذي يقف وسط حي

شعبي، وأخيراً نلتقي مع الفنانة ماجدة عيد ونتأمل لوحة "باب العمارة ينتظر" وتقول عنها ماجدة عيد إنها من واقع الحياة والحقيقة أن معظم لوحات هذا المعرض الجماعي المشترك كانت من البيئة والترااث ومن واقع الحياة.

ثم نترك أتيليه القاهرة ونذهب إلى مجمع الفنانون بالزمالك ونلتقي مع * الفنان حسن راشد في معرضه الذي افتتحه دكتور أحمد نوار رئيس المركز القومي للفنون التشكيلية مع مجموعة من الشباب المحب للفن التشكيلي... والفنان حسن راشد له دراسات حرة بكلية الفنون الجميلة.

وهو عضو بنقابة الفنانين التشكيليين وعضو بجمعية الفنانين والكتاب وعضو بجمعية فنانى الغورى ولو مقتنيات بمتحف الفن الحديث وزارة الخارجية ومجموعات خاصة بأمريكا وفرنسا وألمانيا وهولندا .. وب مجرد أن شاهدنا لوحات حسن راشد تصفينا التاريخ العريق للحضارة الشعبية التي غرسـت ورسخت جذورها في أحياـء قاهرة العز، ويقول حسن راشد .. أنا أطـوـع كل

وكيف نجعل المثلث المصري وخصوصاً المواطن العادى يتفهم ويتذوق الفنون التشكيلية؟ وما هي رؤى وراء هؤلاء الفنانين؟.

و حول هذه التساؤلات كان هذا الحديث الطويل مع أكثر من فنان تشكيلي.

* كان أول لقاء في أتيليه القاهرة مع الفنان نبيل مكي الذى تخرج من معهد ليبارودا فنشى عام ١٩٦٢ وله تاريخ طويل مع فن الرسم على السجاد وكان أول معرض أقامه فى سنة ١٩٧٤، وكان بائزاماً عن انتصارات أكتوبر بعنوان الاقتحام.

ويقول نبيل مكي: أنا أعز وأهتم بكل ما هو ثراث فى ذات المرأة وفي ذات الأشياء المصمتة لأن التراث هو ميراث الأجداد وهو الأرض التي أتبشتنا والتي نقف عليها.

ثم نلتقي مع مجموعة من الفنانات فى معرض جماعي مشترك بأتيليه القاهرة أيضاً وقد افتتحه صبرى ناشد مدير عام المتاحف والمعارض بوزارة الثقافة، وقفت أمام لوحة "أمومة مكافحة" للفنانة مشيرة صبحى ليسانس آداب قسم اللغة الفرنسية ودرست بالقسم الحر بكلية الفنون الجميلة من سنة ١٩٩٤.

ثم وقفنا أمام لوحة أخرى لمشيره صبحى فشعرنا ب أنها تتمرد على البيئة وشكل المنزل التقليدى وذلك من خلال لوحة "نمرد" التي تصور ركناً فى منزل يجمع بين البساطة والأنفة.

ثم ننتقل إلى لوحات الفنانة هنا هاشم ونتوقف عند إحدى لوحاتها التي تصور بصدق "مائدة شعبية" وهى بذلك تؤكد إنتماءها لبلدها وإحساسها بالبساطة. ثم ناتى إلى لوحات الفنانة چيهان بكير وكان من بينها لوحة التكية التى كانت في البيت المصرى القديم. فى بيـوت

الحمد حياتها الفنية بمحاولات متصلة من أجل إضافة بعد جديد للوحات الفنية العالمية التي تعيد صياغتها فضلاً عن تكوين لوحات من البيئة المصرية مع تحقيق العمق والتجسيم للصور التي تحتويها هذه اللوحات سواء كانت لوحات عالمية أو من البيئة المصرية.

دراما القبعة والجمال

وكان لابد من رأى النقاد تجاه الفن التشكيلي والبيئة والتراث وكيفية إعداد المتألق للتذوق الفني: كمال الجاويلى الذى بدأ حديثه عن التراث فقال: - التراث هو المرادف لكلمة تاريخ والتاريخ هو الأحداث الواقعة في الزمان والمكان مما يفرز إبداعات فنية تصبيع مع مرور الزمن تراثاً وتعتبر الطبيعة المجردة هي الفلاف الخارجي للتراث وتعتبر البيئة هي أرضية التراث التي تتكون في باطنها الجذور التي تنبت الفنان المبدع.

وعن التذوق الفني يقول كمال الجاويلى: - الواقع أن التذوق الفني المطلوب من عامة الناس سواء كان لأعمال التراث أو للأعمال التي تقوم على المعاصرة أصبحت مسألة صعبة والأمر يحتاج أولًا إلى تدريب حسى وبصرى للمتألق.

وكما يقول الكاتب الصحفى كامل زهيرى إن العامة تجهل القيمة التى وراء الفنون التشكيلية لأنه توجد أهمية بصرية وهى أخطر من الأمية العلمية والثقافية وأنا مع هذا الرأى فقد أصبحت الغالبية العظمى من الناس تلحظ مظاهر القبعة ولا ترى أنها لا تزيد رؤية مواطن المجال خصوصاً في زحام الحياة العصرية السريعة الإيقاع الذى نحياها بطبيعة

إمكانيات الفنية لتصوير التراث الشعبي الملحمى المصرى مائة فى المائة وأعيش لأرسم ما بداخلى وب مجرد الانتهاء من مرسوماتى أجدها صوراً حية وناتجة من بيئتى المصرية وأتمنى أن تجد ... الفنون التشكيلية مكانة أكبر لدى المواطن المصرى والعربى.

الفن فى الشارع

ونلتقي مع الفنان الشاب أيمن يسرى: مولود فى أعمق الريف - كفر شكر / قليوبية . حصل على بكالوريوس التربية الفنية جامعة حلوان سنة ١٩٩٠ ويعمل حالياً عبداً بقسم التصوير بالكلية حيث كان الأول على القسم . ويعد الآن رسالة الماجستير عن إعادة الصياغة للأعمال الفنية فى التصوير الحديث كمصدر للإبداع الفنى . وقد أقام عدة معارض بمركز شباب كفر شكر وبأتيليه الإسكندرية ثم أتيليه القاهرة وله... مقتنيات فى مصر والخارج بثانياً وأمريكا وبريطانيا وفنلندا ولندن .

وقد حصل أيمن السمرى أخيراً على الجائزة الكبرى فى التصوير الحديث وهى أختانون الذهبى، فى المسابقة التىنظمها المركز القومى للفنون التشكيلية برئاسة دكتور أحمد نوار وتحت رعاية الفنان فاروق حسنى وزير الثقافة وذلك من خلال صالون الشباب السابع الذى أقيم بمجمع الفنون بالزمالك فى أواخر سبتمبر الماضى.

* وتنتقل من مجمع الفنون إلى مركز الهناجر للفنون بالأوبرا حيث التقينا مع عزة عبد الحميد: - ليسانس أداب انجليزى جامعة عين شمس دفعة ٧٦ وهى فنانة تشكيلية تطبيقية بدأت عزة عبد



فؤاد حداد

الوقت الحاضر لا بد أن نعبر من خلال الفن عن واقعنا .

وتنتفق مع : جيهان فايز بكالوريوس كلية الفنون الجميلة بالمنيا سنة ١٩٩١ ومعيدة بالكلية وتعد رسالة الماجستير بعنوان "دور التصوير الجداري في محطات سكك حديد مصر" ... وقول عن الفن التشكيلي : إنه يعني خروج الأحساس والمشاعر من داخل الفنان لمعالجة قضايا المجتمع . وأنا أتعامل مع البورتريه بتحليل خاص من خلال تأملات الحياة ، للوصول إلى فلسفه صحيحة ومنطقية لهذه الحياة . وعن أحالمها تقول :

أنا أحلمى ليست بالبعيدة أو المستحيلة فانا أرجو من وزارة الثقافة إنشاء ساحة شعبية كبيرة تكون مخصصة للفنانين والموهوب الشابة وملتقى لكل الشباب لشاهدة العروض المسرحية وإقامة معارض الفن التشكيلي ، بالإضافة إلى تدعيم قصور الثقافة في كل حى وكل قرية لتكون مجازاً أكبر للثقافة ورثة يتنفس منها الشباب فنانياً وراقياً .

فؤاد حداد : والد الشعراء

بدأت الاحتفالية بكلمة رجائى الميرغنى لتحية روح الشاعر فؤاد حداد الذى جعل من أشعاره امتداداً فكريياً وقومياً في ضمير الإنسان المصرى حيث خرج الكثير من الشعراء الشبان من عباءة فؤاد حداد الذى يستحق أن يكون والد - الشعراء لأن أشعاره يتوارثها جيل بعد جيل .

ثم يتقدم الكاتب الروائى خيرى شلبي ليقول كلمته عن فؤاد حداد : - يمضى الزمان على رحيل الشاعر فيزداد شعره رسوخاً ... إن فؤاد حداد شاعر يتماهى مع الزمن

الحال خاصة عندما نقف أمام عمل فنى تشكيلي فالعامة من الناس تنظر إليه بسطحية شديدة ولا تنظر إلى العمق . وأتمنى أن يصل الإحساس بهذه الفن إلى كل إنسان مصرى على أرض مصر والألا يكون في المستقبل قاصراً على طبقة المثقفين بل يمتد الإحساس به إلى عامة الناس وهذه مهمة المثقفين : أن يأخذوا بيد البسطاء إلى طريق المعرفة لأنه كلما عرف الإنسان كان هناك تنوير وشخصية متحضررة .

المداريات فى سكك حديد مصر

وفى قاعة الشباب أيضاً بأتيليه القاهرة نزور المعرض الجماعي الذى اشتراك فيه مجموعة من الفنانين التشكيليين الراuden و قد التقينا مع :

* محمد عبد المنعم إبراهيم بكالوريوس كلية الفنون الجميلة قسم تصوير جامعة المنيا سنة ١٩٨٨ بتقدير جيد جداً وماجستير فى التصوير من كلية الفنون الجميلة بالقاهرة حلوان ويعمل مدرساً مساعدًا بكلية الفنون الجميلة . بالمنيا قسم التصوير

وسائلنا الفنان الشاب عن سبب انفعاليه التى تظهر واضحة فى لوحته .

فقال : إن قمة انفعالي تظهر فى لوحة غريزة الانتماء الكونى " حيث يتخلى الدعاء الصوفى نداء الغريزة وقد حرست على المرأة فى تناول القضية وهى أزمة الإنسان فى هذا الزمن ، ولاشك أن المشكلة الكبرى فى حياة الفنان التشكيلي هي طريقة التعبير ولكن بالنسبة لى ليس هناك مشكلة فانتا أتبع المرأة والواجهة فى معالجة القضية وأنتا أرفض فكرة الفن من أجل الفن وهذا قد يكون ملائماً لمجتمع الغرب ولكن فى مجتمعنا خاصة فى

العربية ولا تناقض عنده إنه واضح
وصريح دائمًا حريص على مصداقيته مع
نفسه ومن يقرأ شعر فؤاد حداد سوف
يجد نفسه في أجواء المعانى وعند بداية
درب الشاعر وسوف يتساءل ...
هل الزمن توقف ولم يعد هناك جديد من
الإبداع في عالم الشعر.
وفي الحقيقة الزمن لم يتوقف ولكن حقاً
لا يوجد إبداع في الشعر في .. الوقت
الحالي وهنا لا بد أن نبحث عن الأسباب
التي وراء ندرة الإبداع ونستذهب
المواهب التي تسعى لتحقيق هوية
وشخصية متميزة ..

وبهذه الاحتفالية . نحيي ذكرى أحد
العمالقة ونستلهم إبداعاتهم وليس معنى
ذلك إننا مستعبدين لجيل الماضي ...
ولكننا لا بد أن نعرف الأجيال الجديدة
بالقمم والبدعىن وفؤاد - حداد هو فرد
ولكنه كان يحمل بين جنبيه وبين
ضلعه معاناة... وتوثبات أمة فهو لم
يتبع بالذات ولم يستفرق في تجاربه
الشخصية الذاتية ولكن كان يحتوى
مجتمعه ووطنه وهو الشاعر القادر على
استخلاص تجارب ورؤياه بالغوص فى
تجارب الآخرين وقد عاشها بالفعل معهم
ويكل وجданه وهذا هو سر نجاح فؤاد
داد...

وبعد هذه الكلمات بدأت الأمسيات الشعرية

شارك الشاعر أمين فؤاد حداد، والشاعر
محمد أحمد بهجت، والفنان محمود
جميد.

وشارك بالغناء الموسيقيان وجيه عزيز
ومحمد عزت.

وسوف يظل الشاعر العظيم في وجدان

وذكرة كل مصرى:

الأرض بتتكلم عربى يقول الله
إن الفجر لمن ... صلاة

فيكتسب ما كتبه ملامع جديدة تزداد
حداثة وجدية يوماً بعد يوم وكأنه مكتوب
في الراهن الآنى كالخبيز الذى يخرج
طارجاً من الفرن العتيق.
إن فؤاد حداد لم يكن يكتب الشعر ولكنه
كان يتنفسه ، ويصعب على قارئه شعر
فؤاد حداد أن يتخيّل هذا الشاعر ولكنه
يفكر في أشعاره قبل أن يكتبها بهذه
الفزانة والقوّة وبهذا الإحكام في البناء
الذى يزخر بالتقاوٍ والزخارف فهو
يمسّر بأشعاره الحضارة المصرية
والتراث والأثار الإسلامية ومجالس
البساطة فيدخل الإنسان إلى عالم فؤاد
داد ليتعرف على نفسه وعلى ذاته
وتاريخه وملامع مستقبله وكلمات
الشاعر هي خيوط اتصال بين الإنسان
وآخر وهي تؤكد حميمية العلاقات بين
الإنسان والمكان وانتقامه لأهله وبين
وطنه .

وكثيراً ما يتراكم الغبار فوق مشاعر
الإنسان فيحجب عنه الرؤية للعالم
ويجعله يتقوّع داخل نفسه ولكن إذا مسه
شعر فؤاد حداد فهو يخلد إلى الصفاء .
ثم نعيش الكلمة مع الاستاذ عبد المنعم
السعودي الصديق الحميم لفؤاد حداد
فيقول عنه:

هو شاعر معروف اسمه تردد القلوب لأن
شاعر الشعب ..
إنه القومي العربي المصري الذي يعتز
بمصريته وبقوميته العربية .

لقد مضت عشر سنوات على وفاة الشاعر
فؤاد حداد وقد كان صديقاً ورفيق درب
وسلام ، والآن تزدحم في رأسى الخواطر
والذكريات إنه الشاعر الغنائى والشاعر
الملحمى الذى عندما تفيض ذاته يتدقق
منها نبع شعره ليروى ظلم القلوب
العطشى .

فكان بالفعل لسان حالهم الذى يخاطبهم
ويغير عنهم وكان منحازاً إلى القومية

ما الذي ينقص العريان؟

كلام مثقفين

العدد ٢٠١٣ - ٢٠١٤ - ٢٠١٥

افتتاحه - الذي كان يوافق بدايات الشهر الفضيل - إلى ما بعد عيد الفطر، وقبل في تبرير ذلك ، أن المعرض "عرس ثقافي" لا يتناسب مع طقوس الصيام ، وأن الناس في رمضان ينفقون نقودهم على شراء البامبواش ، ويترفّعون للعبادة وفراة فوازير "تيللي" و"شريهان" فلا يجدون مالاً لشراء الكتب أو قرأتها زيارة معرضها ، أو مراجعاً لتقليل صفحاتها.

وآخر الزميل "أحمد يوسف القرعى" - على صفحات "الأهرام" - تغيير الموعد السنوي الشاب لافتتاح المعرض ، من الأسبوع الأخير من يناير إلى الأسبوع الأخير من يوليو ليتوافق مع الإجازات ومع الموسم السياحي الصيفي ، حيث الفرصة أكثر ملائمة لتدفق جماهير السياح على المعرض ، ونقوذه على الناشرين. وهكذا اعترفت كل الأطراف بأن المعرض، هو مولد من نفس نوع "فوازير شريهان" ومسرحية سياحية من نوع "حزمني يا بابا" فانسحبوا أمام الأولى، ويفكرُون الآن في منافسة الثانية بالمسرحية الكوميدية الشهيرة "سرحان بين الغيط والبيت"!.

ولأن التكرار يعلم الشطار ، فلا يأس من أن نكرر ما قلناه قبل ذلك لشطار الهيئة العامة للكتاب والموالد الثقافية" ، فمشكلة معرض الكتاب ليست في موعده ، وليس في الجهة التي تنظمه ، هل هي هيئة الكتاب ، أم هيئة قطاع خاص ، فكلا الاثنين مزراط ... المشكلة أنه تحول من معرض للكتاب إلى معرض لكل شيء ، إلا الكتاب ، وساحة لمناقشة كل شيء ، من مشاكل الرقص الشعبي ، إلى مشاكل صناعة اللب والفشار ، أما الذي لا ينافسه ولا يهتم به ، فهو مشاكل صناعة الكتاب.

فمعظم معارض الكتب المحترمة في العالم تقرّر العرض فيها ، على العناوين التي صدرت خلال العام السابق على المعرض أو خلال عامين سابقين ، لتيتيج لروادها فرصة حقيقة للتعرف على المطبوعات الجديدة ، بينما يتبع معرض القاهرة الفرصة للناشرين لكي يتحلّلوا بما يزخم مخازنهم من مراجعات ، دون تمييز بين الجديد والقديم أو بين الفث والشميم فتكون النتيجة عرضًا في منتهي العفاشة ، في أماكن أكثر زحامًا من أتوبيسات النقل العام! وأكثر ضجيجاً من سوق الخضار القديم!

ومعظم معارض الكتب المحترمة في العالم ، تنظم مسابقات لمنح جوائز لأفضل كتب العام السابق ، في كل فروع المعرفة ، وفي كل عمليات صناعة الكتاب ، تختارها لجان متخصصة ومحايدة ، لاتخضع للهوى أو الماجمالة أو الابتزاز ، كما يحدث في جوائز معرض القاهرة التي فقدت قيمتها بسبب اختلال محكمات الخبراء وراثنة الكوسة التي تفوح منها!

ومعظم معارض الكتب المحترمة في العالم ، تتنهى فرصة اجتماع المشغّلين والمهتمّين بصناعة الكتاب لتنظيم ندوات وحلقات بحث ومؤتمرات ، للدراسة أوضاع هذه الصناعة ، بهدف التوصل إلى حلول للمشاكل التي تواجهها من ارتفاع أسعار الورق إلى حقوق المؤلفين ، ومن السياسة الجنرالية إلى عقبات التداول ، ومن التزوير إلى السرقات الأدبية ، ومن الرقابة الحكومية إلى الإرهاب الفكري ، ومن أصول "صنعة النشر" إلى أصول "صنعة العرض". أما وقد قرر "مولد القاهرة الدولي للكتاب" منافسة وزارة الخارجية في أنشطتها ، فاختار موضوع "تون والعالم" - وفي رواية أخرى "ثقافة السلام" - كمحور تدور حوله ندواته هذا العام، الذي يشهد تدهوراً في صناعة النشر يكاد يهدّدها بالتوقف ، فلا تعليق لدينا ، إلا المثل الشعبي الذي يقول: سألوا العريان . إيش ناقصك يا عريان؟ قال المشط يا مولاي!

وهو مثل نهديه للدكتور سمير سرحان أو عريان!

صلاح عيسى



أ. علاء الدين شوقي

www.lisanarb.com

«العلماء» بين أيديكم ثانيةً

■ البسام العبد الواحد والسبعون يناير ١٩٩٦ شعبان ١٤٢٥ هـ الفتن جنبهان مترقبان ■

**العلاقات المصرية الأمريكية
في ضوء انتخابات
مجلس الشعب**

مجتمع مدن ..
أم مغارضة بمارية

إسرائيل الأخرى
بعد اغتيال رabin

لماذا صوت الروس
للحرب الشوعي؟

المواجهة بين الحكومة والإخوان.. مفاجأة غير محسوبة النتائج

مع الباعة
عدد يناير ١٩٩٦
رئيس التحرير : حسين عبد الرازق